



Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores

Série Avaliação nº 7



Ministério
da Educação





Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores

Organização:
Jorge Luiz Teles
Patrícia Ramos Mendonça

Brasília, dezembro de 2006

Edições MEC/UNESCO

Presidente da República

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-914 – Brasília - DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (5561) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org



Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores

Organização:
Jorge Luiz Teles
Patrícia Ramos Mendonça



Ministério
da Educação



© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Célio da Cunha

Dalila Shepard

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Jorge Luiz Teles

Patrícia Ramos Mendonça

Revisão

Angélica Torres

Diagramação

ITECH – Instituto de Tecnologia do Habitat

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação na diversidade : experiências de formação continuada de professores / Organização : Jorge Luiz Teles, Patrícia Ramos Mendonça. – Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

192 p. : il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação ; n. 7, v. 24)

ISBN 85-98171-68-9

1. Educação continuada. 2. Políticas educacionais. I. Teles, Jorge Luiz. II. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. III. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. IV. Série.

CDU 37:502.31(81)

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesse livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A efetividade das políticas públicas sociais, entendida como o impacto produzido na vida dos beneficiários pelo investimento de recursos públicos na área social, depende de fatores como a eficiência na gestão dos programas, a eficácia das ações desenvolvidas e o quanto se está garantindo de atendimento às reais necessidades do público-alvo.

Por essa razão, o desenho adequado de um programa social, orientado para garantir o máximo possível de efetividade, depende primordialmente, além da identificação precisa do fenômeno sobre o qual se quer atuar, de três variáveis: i) elaboração de diagnóstico detalhado das causas desse fenômeno; ii) construção de conhecimento profundo tanto dos impactos gerados por programas similares aplicados a outras populações quanto das boas práticas de implementação e gestão; e iii) desenvolvimento de sistema de monitoramento e avaliação permanente, que oriente o aperfeiçoamento sistemático do desenho do programa.

Partindo desse entendimento, a fim de contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a avaliação das políticas públicas, foi instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE).

As avaliações levadas a cabo por esse Departamento têm por objetivo subsidiar os processos de aperfeiçoamento e redesenho dos programas. Para tanto, a utilização de metodologias quantitativas (visando refinar e organizar os objetivos específicos e as ações em indicadores mensuráveis) e de abordagens qualitativas (buscando delinear o contexto dos programas e a situação dos beneficiários) instrumentalizam as equipes das áreas finalísticas da Secad/MEC, permitindo, além disso, que se garanta a qualidade das ações, com utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

Essa forma inovadora de fazer política torna mais criterioso o processo de revisão das ações implementadas a cada ano e proporciona aos gestores e agentes uma oportunidade para repensarem dinamicamente suas atuações, frente aos objetivos postos pelos diferentes programas.

Além de dar transparência e compartilhar as experiências na área de avaliação obtidas pela Secad/MEC, a *Série Avaliação* é uma linha editorial concebida para dialogar com as demais obras da *Coleção Educação para Todos*, que problematizam, do ponto de vista conceitual, a realidade que se pretende alterar por meio de programas e ações. Espera-se, ainda, disseminar as metodologias utilizadas e promover o debate sobre sua adequação aos programas implementados, estimulando o leque de sugestões disponíveis para o aprimoramento tanto das avaliações realizadas pela Secad/MEC quanto daquelas realizadas por outras instituições.

Finalmente, a divulgação dos resultados alcançados, assim como das críticas construtivas feitas aos programas, contribui para um maior grau de controle social e indica o caminho a ser trilhado para a melhoria permanente das políticas públicas. Espera-se que essas publicações sejam úteis não apenas aos gestores dos programas e projetos analisados como também a todos os que se debruçam sobre iniciativas – governamentais ou da sociedade civil – voltadas para a transformação da realidade brasileira, em direção a um País de todos e para todos, com igualdade e equidade.

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

Sumário

Introdução	9
Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências de formação desenvolvidas pela Secad	
Najla Veloso, Patrícia Ramos Mendonça	13
A demanda do Ministério da Educação por avaliar seus programas de formação	14
A importância de temas da atualidade na discussão da educação contemporânea	16
Avaliando ambientes de aprendizagem a distância	22
Uma breve descrição dos programas avaliados	28
O plano de avaliação adotado pela Secad	37
Avaliação dos sujeitos envolvidos no curso	45
Comentários sobre os programas avaliados	66
Considerações finais	70
Referências	77
Avaliação externa do curso Educação na diversidade	
Elizabeth Danizato Rego	81
Introdução	82
Marco Teórico-conceitual	85
Objeto de avaliação	88
Metodologia	91

Análise dos dados	96
Conclusões e recomendações	138
Referências	145

**Formação continuada em educação ambiental
para profissionais de educação**

Coordenação-Geral de Educação Ambiental.....	149
Introdução	150
Breve histórico da Educação Ambiental.....	152
Conceitos e metodologias	158
Formas de implementação	163
Conclusões e recomendações	180
Referências	188

Introdução

O Ministério da Educação (MEC) tem como relevante atribuição elaborar e fomentar políticas de formação inicial e continuada de professores dos ensinos básico e superior, visando dar sustentabilidade à função social da universidade e da escola como espaços de construção de conhecimentos historicamente transformadores da realidade.

Toda e qualquer proposta de Educação de qualidade, democrática, que promova a cidadania e a equidade, passa pelo enfrentamento da promoção de formação diferenciada para os professores. Dado o papel imprescindível exercido por esses profissionais para a efetividade das políticas públicas educacionais, a formação de professores assume posição ímpar, enquanto essência de um projeto de desenvolvimento da Educação no País que ultrapasse os horizontes postos por uma visão tradicional de escolarização. Propor políticas que dêem conta da real situação brasileira, face à qual novas demandas para atuação do docente surgem a todo momento, impõe repensar, de modo dinâmico e inclusivo, o conteúdo das formações tanto iniciais quanto continuadas.

Além das áreas de conhecimento do currículo convencional do Ensino Básico, também entram na pauta de atualização profissional dos professores temas relativos à discriminação, violência, direitos humanos, bem como aqueles ligados à questão ambiental, de gênero, cultura da África e afro-descendentes, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo. Estes temas são o foco das políticas públicas implementadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), elaboradas para serem substantivas nos conteúdos das áreas de conhecimento e para proporcionarem ao educador e ao educando condições de serem críticos e reflexivos, com potencial de ações transformadoras.

Visando o aperfeiçoar as estratégias de formação continuada de professores, a Secad por intermédio do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE) registrou nesta publicação três experiências de avaliações que

procuram proporcionar elementos para fomentar debates a respeito do aperfeiçoamento dos cursos, tanto na perspectiva de novas frentes de avaliação quanto nas estratégias de implementação dessas propostas.

Inicialmente mostramos a avaliação realizada por meio de parceria entre a DAIE e o Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano (Eden) de dois cursos de formação continuada de professores: *Educação-Africanidades-Brasil* que aborda a História da África e a cultura dos afro-descendentes e *Escola que Protege* que discute a questão do combate à violência e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. O primeiro foi totalmente a distância, com cerca de 25 mil inscritos, coordenado pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB), e o segundo, com quase sete mil inscritos, implementou uma modalidade semi-presencial – sendo a primeira etapa coordenada pela Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (Sead/UFSC) e a segunda, por 17 Instituições de Ensino Superior.

O texto discorre sobre a necessidade de conhecer melhor as especificidades da Educação a Distância e explicita os avanços e as dificuldades de implementar uma formação continuada em grande escala, a necessidade de monitoramento pela equipe gestora junto à instituição implementadora, assim como os desafios para capilaridade e adesão do público beneficiário. Trata-se de uma avaliação formativa e de processos, interna-externa (mista), em que foi possível interagir com os sujeitos participantes da implementação do curso (gestores da Secad, instituições implementadoras, tutores, cursistas) para coleta de dados e, ao mesmo tempo, realizar uma análise imparcial de uma instituição externa. Com os resultados obtidos até novembro do corrente já há elementos suficientes para sugerir recomendações para elaboração de novos desenhos de cursos de formação continuada para professores.

A segunda experiência versa sobre a Avaliação Externa do Curso Educação a Diversidade, realizado em âmbito nacional em 2006, numa parceria entre a SECAD – MEC e a Universidade de Brasília-UnB, destinado a um público de 927 participantes, entre professores, educadores populares e gestores que atuavam o sistema público de educação, movimentos sociais e organizações não-governamentais envolvidos com as seguintes áreas temáticas da diversidade: *Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo*.

Este curso, embasado uma visão integrada da Diversidade, objetivou viabilizar uma proposta pedagógica de formação continuada na modalidade a distância, por meio do ambiente de aprendizagem *online* E-Proinfo, buscando a criação de uma Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, fundamentada na construção coletiva de conhecimento e na aprendizagem colaborativa.

A Avaliação Externa foi concebida numa perspectiva democrática e participativa desenvolvida, por meio de uma pesquisa de campo ocorrida no processo de desenvolvimento do referido Curso, combinando abordagem qualitativa e quantitativa, de modo a contemplar a “voz dos distintos” atores mediante entrevistas, observações e questionários.

Terminamos com a contribuição da Coordenação-Geral de Educação Ambiental da Secad (CGEA/Secad), trata da formação continuada em Educação Ambiental para professores do ensino fundamental, que já têm uma trajetória sólida no MEC desde o ano de 1997. O texto destaca a história da Educação Ambiental no MEC, os pressupostos dessa temática considerados na elaboração dessas políticas, as metodologias empregadas, o material didático e a capilarização junto aos sistemas de ensino e instituições parceiras. Acompanhando essa trajetória, podemos verificar a riqueza e a diversidade metodológica que, na modalidade presencial, adensou conteúdos socioambientais por meio de oficinas e elaborações de projetos para serem exercitados pelos professores e pelos alunos. A avaliação, neste sentido, além de ser de processos, também é de resultados, pois abrange um período de quase dez anos e tem informações suficientes para comparar políticas que, de algum modo, tiveram continuidade.

De um modo geral, as três avaliações descritas aqui, a despeito das diferentes metodologias escolhidas, sempre ressaltam a necessidade de aumentar a oferta de cursos de formação continuada e de trabalhar as temáticas relacionadas à diversidade no ambiente escolar, além de orientar sobre a importância de serem aprofundadas as iniciativas de avaliação e monitoramento.

Finalmente, consideramos esta publicação uma iniciativa relevante e oportuna para as discussões acerca de aperfeiçoamento das políticas educacionais, em um contexto de valorização crescente da Educação a Distância na viabilização, de modo abrangente, flexível e democrático, dessas políticas. Mais ainda quando se percebe o momento vivido pelo MEC: ampliação dos

investimentos tanto em tecnologias e cursos de EaD, quanto em avaliações de seus programas finalísticos.

Destinada a especialistas, gestores, estudantes, professores e pesquisadores, esta publicação visa contribuir para incentivar novas formas de implementar políticas efetivas e compromissadas com os recursos públicos e com os beneficiários das ações governamentais.

Jorge Luiz Teles

Diretor do Departamento de Avaliação
e Informações Educacionais
da SECAD/MEC

Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências de formação continuada

Najla Veloso¹
Patrícia Ramos Mendonça²

O artigo retrata o percurso trilhado no desenvolvimento de um trabalho avaliativo realizado pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano (Éden) em parceria com o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE/Secad) dos cursos de formação continuada *Educação-Africanidades-Brasil* e *Escola que Protege*. Ressalta que a Secad foi constituída como uma secretaria do Ministério da Educação com o objetivo de focar a diversidade socioambiental e outras demandas contemporâneas como combate à violência, exclusão e discriminação. Nesse sentido, pela novidade de tais temáticas, atua na demanda por cursos de formação continuada sistematizados e de qualidade social. Para tanto, torna-se imperativo que os cursos oferecidos sejam avaliados com vistas a subsidiar a própria Secretaria nas definições de políticas cada vez mais efetivas, especialmente no que se refere aos desenhos dos cursos de formação (parâmetros pedagógicos e metodológicos) e aos procedimentos de contratação das instituições implementadoras.

¹ Doutora em Sociologia da Educação pela Sociologia/UnB, coordenadora técnica do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano (Éden).

² Mestre em Políticas Públicas e Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável/UnB, consultora do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais

Palavras-chave: Avaliação, Formação Continuada Presencial e a Distância, Educação na Diversidade.

A demanda do Ministério da Educação por avaliar seus programas de formação

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), como uma das secretarias do Ministério da Educação, agrega em sua ação temas como Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e Diversidade Étnico-Racial. Pretende, assim, subsidiar os sistemas de ensino no enfrentamento dos problemas existentes, procurando reduzir desigualdades, valorizando a diversidade da população brasileira e trabalhando para garantir políticas públicas como instrumento de cidadania. Tem como missão contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da implementação de políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à Educação Continuada e responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência.

Durante o ano de 2006, a Secad desenvolveu dois grandes programas de formação continuada de professores, especialmente voltados para o enfrentamento da discriminação e da violência. São eles, respectivamente, os Programas *Educação-Africanidades-Brasil* e *Escola que Protege*, ambos financiados com recursos da própria Secretaria e coordenados, nacionalmente, por sua equipe técnica e, regionalmente, por parceiros diversos.

No cumprimento da agenda de avaliar os programas de formação continuada oferecidos pela Secad, o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE) efetivou parceria com o Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Humano (Eden) e formou uma equipe mista para avaliar os cursos supracitados.

A Oscip Éden é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de duração por tempo indeterminado, que objetiva promover atos e ações que assegurem os direitos sociais das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para tanto, desenvolve atividades integradas de Educação, Saúde, Esporte e Lazer e atua na defesa e na conservação do patrimônio histórico e artístico e do meio ambiente e na colaboração ativa em processos que primam pelo desenvolvimento sustentável. Sua finalidade, respeitados seus limites e raio de ação, é promover, pelas condições de efetiva cidadania, a melhoria da qualidade social de vida da população, tendo

por base a observância da ética, dos direitos humanos, da paz, da democracia e dos demais valores universais.

Desse modo, representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas de estudos técnico-científico-pedagógicos, para a formação de profissionais da Educação, em diversas áreas e campos de atuação, bem como para o trabalho de avaliação de projetos, programas institucionais e políticas públicas. As ações do Éden, voltadas para a formação de professores, demais profissionais da Educação e para os trabalhos educacionais e avaliativos junto a várias entidades e esferas, têm por marca a seriedade e o esforço conjunto de sua equipe em proporcionar segurança e manifestar competência no desenvolvimento de todas as tarefas a que se propõe realizar.

Suas atividades são perpassadas por um trabalho eminentemente educativo, que permite que as mesmas ultrapassem seus objetivos imediatos e se tornem potenciais promotoras da socialização da informação, da formação profissional integrada e permanente e, sobretudo, do desenvolvimento humano.

A partir da parceria com a Éden, foi elaborado um Plano de Avaliação que previu a organização do trabalho em três fases distintas. A primeira delas foi a elaboração do plano propriamente dito; a segunda fase, a apresentação dos dados coletados a respeito de ambos os projetos avaliados e a terceira se configurou na análise dos dados coletados e comentários acerca da estrutura geral de cursos de formação para grande público.

Assim, num primeiro momento, iniciamos uma reflexão sobre as demandas mundiais da Educação no Século XXI e a necessidade de inserir as temáticas trabalhadas na Secad como conteúdo na formação continuada de professores. Com isso, temos uma possibilidade de atingir o universo da docência, garantindo a qualidade da formação e focando a Educação a Distância (EaD) como modalidade capaz de atender esse contingente, contando com vantagens e desvantagens constatadas por diversas pesquisas e publicações existentes.

Dando prosseguimento, apresentamos um texto que aborda a importância da formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, tendo por referência os dois cursos avaliados.

Posteriormente, socializamos as diretrizes gerais do plano de avaliação, contendo os parâmetros do trabalho avaliativo dos cursos, os eixos/categorias de avaliação e alguns resultados, entre eles a comparação das metodologias adotadas nos cursos, análises sobre os materiais didáticos utilizados e as avaliações dos atores envolvidos, principalmente gestores e tutores dos cursos presenciais e a distância.

Finalmente, compreendendo um pouco mais as dificuldades e os avanços resultantes dos cursos, propusemos diretrizes de procedimentos metodológico e administrativo para subsidiar a Secad na seleção de futuros parceiros e na realização da formação continuada a distância.

A importância de temas da atualidade³ na discussão da educação contemporânea

Na perspectiva de Gadotti (2000), a Educação tradicional e as concepções mais críticas têm em comum a concepção da Educação como processo de desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, para esse educador, a partir do final do Século XX ocorreu um deslocamento de enfoque do individual para o social, do político para o ideológico, e a Educação tornou-se “permanente e social”. Embora ainda se perceba muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados, algumas idéias têm sido universalmente difundidas, dentre as quais destacamos: i) não há idade para se educar, ii) a Educação se estende pela vida e iii) a Educação não é neutra.

Nesse mesmo sentido, Braslavsky (2005) acena que o mundo está mudando muito rapidamente e que essas mudanças introduzem novos desafios educacionais para o século XXI. Uma das principais mudanças que apregoa diz respeito à compreensão do sentido de “todo”, o que aumenta a cada momento a consciência da Educação como direito humano inalienável de todos os cidadãos.

Essa autora nos remete à perspectiva de que já não é mais possível ou “natural” fazer uma Educação para poucos. Também faz referência ao fato de que o acesso massivo aos sistemas educacionais é de grupos populacionais que, há bem pouco tempo, não tinham acesso nem mesmo aos anos primários de escolarização.

Segundo a autora, com as mudanças vai ficando cada vez mais claro que, para responder aos novos desafios, é necessária, para garantia do acesso, da permanência e da qualidade da Educação, uma “engenharia” diferenciada dos sistemas de ensino e das escolas.

O conceito de Educação de qualidade abordado por Braslavsky é extremamente amplo e complexo. Para ele, Educação pode ser definida como aquela que

³ São temáticas desenvolvidas pela SECAD conforme a natureza e especificidade de sua atuação no sistema educacional brasileiro.

permite formar pessoas capazes de distinguir melhor entre o que pode acontecer e o que se deve estimular para que aconteça – e que distinga, ainda, o que está acontecendo na realidade social⁴.

A partir dessa posição, compreendemos que a Educação de qualidade contribui para a tomada de posição do indivíduo diante do tempo atual de sua vida e de suas projeções futuras, tanto no plano pessoal quanto no social. Parece simples e, ao mesmo tempo, bastante complexo, uma vez que todos vivemos em condições de adversidades variadas (violência, guerras, conflitos políticos, fomes, pobreza, doenças etc.), e formar as pessoas nessa sociedade implica qualificá-las para o controle e intervenção nessas condições de vida.

Para Moraes (1997), os dados nacionais e mundiais sobre Educação demonstram que os países, pelo menos parcialmente, não deram a devida prioridade à dimensão humana do desenvolvimento, deixando de oferecer uma Educação Básica adequada e necessária à sua população. Conseqüentemente, não podemos obter progressos mais permanentes em relação à paz, aos direitos humanos, ao desenvolvimento sustentável e à democracia, se o papel da Educação não for reconhecido como crucial.

A Secad/MEC vem agindo com base na compreensão de que a Educação de qualidade demandada pelo Século XXI carece de um processo de interação profunda com a realidade social, a fim de que os indivíduos sejam melhor instrumentalizados para a vida em sociedade. Nesse sentido, a escola desempenha de forma contextualizada, significativa e interessante, sua função no processo de formação de pessoas.

A formação de pessoas em cursos da natureza dos programas *Educação-Africanidades-Brasil* e *Escola que Protege*, ora avaliados, constitui-se instrumento valioso de intervenção nos contextos das crises e demandas decorrentes, arrastadas até o presente Século. Implica formar as pessoas que, provavelmente, vivem em condições de vida mais favoráveis para que tenham consciência da realidade social mais ampla e desejem contribuir para a minimização e/ou redução das adversidades com as quais a humanidade convive, ainda que indiretamente.

Por essa lógica, a quanto mais cidadãos forem disponibilizados o conhecimento e a informação acerca da realidade social, bem como as alternativas para seu

⁴ A autora afirma que há algumas surpresas inevitáveis no Século XXI, que nada mais são que as tendências que estão se evidenciando na contemporaneidade. Entre elas, destaca: 1) O aumento do tempo de vida; 2) Melhor qualidade de vida; 3) Aumento e aceleração da mobilidade das pessoas; 4) Crescimento exponencial do conhecimento; 5) Aumento das comunicações; 6) Aumento das interdependências.

enfrentamento, mais chances a sociedade tem de minimizar e/ou extinguir os danos à dignidade da espécie evidenciados na contemporaneidade.

A Educação contemporânea e as novas tecnologias

É inegável o caráter determinante da vida social originado com o advento da evolução das tecnologias centradas na comunicação de massa e na difusão do conhecimento. Entretanto, como previra McLuhan em 1969, essa “determinância” ainda não foi completamente percebida no ensino de diversos países, embora já se possa observar uma crescente busca pela *aprendizagem a distância*, sobretudo, neste início de milênio, a baseada na internet.

Na análise de Gadotti (2000), os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens.

Os que defendem a informatização da Educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de *ensinar a pensar* criticamente. Para isso, é preciso dominar mais *metodologias e linguagens*, inclusive a linguagem eletrônica.

Não há dúvida de que o advento dos computadores gerou mudanças na maneira de condução das pesquisas, na construção dos conhecimentos e na natureza das organizações e serviços. Tudo isso intensifica a importância do uso das instrumentações eletrônicas e das redes telemáticas na Educação, com novos ambientes de aprendizagem informatizados que possibilitem novas estratégias de ensino-aprendizagem capazes de aumentar a motivação, a concentração e a autonomia do estudante na organização de seu conhecimento. Ambientes que levem em conta as possibilidades de cooperação e de interação entre os sistemas de inteligência natural e artificial e que ofereçam melhores condições de preparação do indivíduo para o novo mundo do trabalho, diminuindo a distância existente entre a escola e a vida, trazendo um pouco mais de vida para dentro da escola (MORAES, 1997).

A Formação de Professores e a Educação de Qualidade no Século XXI

Diante da complexidade do processo educativo e da crise paradigmática, que coloca a ciência moderna, linear e fragmentada, em discussão (a mesma ciência que orienta a Educação e “forma” o professor), considera-se que a alternativa viável para as mudanças de postura dos profissionais da Educação, requeridas em favor de uma Educação de qualidade, são os processos de autoformação conjunta e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas, concomitantemente ao exercício da docência e promovidos pelas equipes gestoras dos sistemas de ensino, a partir da responsabilidade das três esferas – municipal, estadual e federal –, e dos gestores das próprias escolas.

A Secad, como Secretaria integrante do Ministério da Educação, compreende que, para dar conta das exigências contemporâneas a maior demanda da Educação brasileira é dar oportunidade aos profissionais da Educação, destacadamente aos professores, a construção dos referenciais sobre a realidade social, bem como das alternativas para uma intervenção consciente e objetiva sobre esta realidade. Daí sua natureza de Secretaria essencialmente voltada para a Educação Continuada, alfabetização e diversidade.

Por que destacadamente os professores? Nóvoa (1995) afirma que os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas, e, sobretudo, por adesão a um conjunto de valores. Segundo o autor:

É conveniente investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa deste saber experiencial, podendo até adaptar-se a expressão de Giddens e denunciar o “seqüestro da experiência”. Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.⁵

O que acrescenta esse autor é a reconceitualização de sujeito, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. Neste processo de reconstrução das questões que implicam a formação docente, Nóvoa aponta alguns aspectos do processo “identitário” dos professores que podem servir de referência para a revisão do sentido de sua formação:

⁵ NÓVOA, A. Profissão professor. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995, p. 36.

- *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores;
- *ação*, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal;
- *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Nesse sentido, já é comum pensar que toda política que se pretende implantar e implementar com seriedade, seja qual for a temática, demandará o investimento na formação do professor, que, a priori, segundo Nóvoa, desenvolve suas ações a partir das condições efetivas que lhe são dadas. Se forem oferecidas condições de qualificação permanente, certamente as políticas terão chances de se tornarem efetivas e os resultados das macro-ações, mais significativamente perceptíveis.

Os caminhos disponíveis: a formação por meio de cursos presenciais e a distância

“Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” MORAN (2001).

Atualmente, as possibilidades de formação dos profissionais da Educação estabelecem-se, basicamente, por dois caminhos: por cursos presenciais e por cursos a distância.

A formação continuada de professores constitui-se, por si só, um grande desafio. Maior ainda quando pensada para um grande contingente de profissionais distribuídos em um território de dimensões continentais como o Brasil. Diante dessa realidade, a Educação a Distância apresenta-se como uma alternativa importante, uma vez que proporciona ao professor vivenciar sua formação sem se ausentar de suas atividades, e permite que um trabalho de qualidade possa ser desenvolvido, democraticamente, em todo o País (MEC, 2006).

Ao desenhar um programa de formação continuada, deve-se levar em conta uma proposta metodológica flexível que atenda a um público heterogêneo. Enquanto nos cursos presenciais as dúvidas podem ser sanadas imediatamente, pode haver intercâmbio direto entre o formador e os cursistas, nos cursos a distância tudo isso é feito por meio de mídias, do material didático e da apro-

priação das tecnologias. Desse modo, torna-se de fundamental importância que todo o material disponibilizado seja auto-explicativo o suficiente para suscitar e construir a autonomia do educando.

A formação continuada a distância libera os sujeitos das restrições temporais e espaciais, mas requer um planejamento de estudo mais rigoroso que num curso presencial. Isso implica uma organização do cotidiano intensamente dependente da autodisciplina, ao mesmo tempo em que promove uma aprendizagem cooperativa.

Essa modalidade exige ainda maior troca de diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, uma vez que o cursista e o tutor não ocupam o mesmo espaço no processo de interlocução. Isso permite a integração como sujeito autônomo da construção do conhecimento, redirecionando os paradigmas tradicionais, que se concentram mais nas condições de ensino do que na aprendizagem, instigando o sujeito a pesquisar e ser ativo no processo de construção do conhecimento (MEC, 2006).

Apesar das inúmeras vantagens que a formação a distância oferece, Horton (2000) adverte sobre algumas das características e dificuldades observáveis na formação *on-line*:

- a) a planificação e desenvolvimento de um curso por meio da internet demanda mais esforços que um curso presencial,
- b) exige um projeto claro, de capilaridade possível, substanciado por um trabalho rigoroso de acompanhamento, controle e avaliação da participação, desempenho e aprendizagem dos cursistas,
- c) requer mais dedicação do tutor, uma vez que ele precisará ter respostas para diferentes dúvidas provenientes dos cursistas,
- d) exige dos formandos um maior esforço, concentração e autodisciplina,
- e) necessita de um eficiente sistema de avaliação de aprendizagem, do processo e institucional.

Alguns profissionais ainda temem a perda do contato humano, uma vez que nessa modalidade de atendimento não há contato físico direto com o tutor. Por isso, muitos a consideram uma formação impessoal, distante, desprovida de necessária qualificação. Provavelmente, algumas dessas características tornam mais elevados os indicadores de evasão de cursos.

É importante registrar que, nessa perspectiva, não basta a mera transposição de conteúdos num ambiente virtual para garantir a eficácia de um curso de formação. Se algumas premissas não forem contempladas desde o início, o curso pode estar fadado ao insucesso, especialmente quando o cursista:

- 1 - Não consegue acessar o ambiente virtual (plataforma), pois, após algumas tentativas frustradas, ele desanima e desiste do curso;
- 2 - Procura interagir com o tutor seguindo um caminho pré-estabelecido e não encontra resposta adequada, seja em termos de intervalo de tempo entre sua solicitação e a resposta, seja em termos de qualidade do atendimento;
- 3 - Recebe um material didático pouco adequado ao seu contexto sócio-cultural, a uma aprendizagem ativa específica para um curso a distância (conteúdo atividades, escrito em linguagem dialógica, graficamente adequado etc.) e com conceitos com os quais não está familiarizado (MEC, 2006).

Um importante elemento na minimização de tais dificuldades é o encontro presencial com vistas à socialização de experiências apreendidas, conhecimento do outro, consolidação das relações afetivas e formação de grupos de trabalho, pois fica mais interessante se comunicar on-line com os atores da formação após conhecê-los.

Avaliando ambientes de aprendizagem a distância

No trabalho avaliativo desenvolvido, a pretensão é destacar a compreensão da avaliação e do planejamento como práticas indissociáveis e, sobretudo da avaliação, como um processo permanente que vai revelando o que se deve corrigir ou enriquecer durante o processo de implementação dos cursos, e que se realiza por meio de ações relacionadas entre si. Penna Firme (2000) assinala que “a excelência do processo avaliativo está em ser útil na informação que oferece, viável na realização de sua trajetória, ética em seus propósitos e conseqüências e precisa na elaboração de seus instrumentos e tratamento de seus dados”.

A partir do trabalho avaliativo que desenvolvemos com os cursos, percebemos que, para permanência dos cursistas e garantia da qualidade da formação oferecida, algumas questões devem ser significativamente ressaltadas. Nesse sentido, colocamos em evidência alguns critérios, que implicam, na realidade, itens e questões absolutamente desejáveis na formação a distância.

Considerando o aluno o centro de qualquer processo educativo de qualidade, o cursista a distância é figura central do processo de ensino-aprendizagem e todo o curso deve ser desenhado visando a otimização do seu desempenho. Portanto, uma das principais regras para o sucesso de um programa de EaD é o conhecimento do público-alvo. Quem é o cursista? Quais as suas expectativas? No nosso caso: qual a sua realidade profissional? Que desafios ele enfrenta no que se refere à temática desenvolvida no curso? Temáticas de natureza tão subjetivas como preconceito e violência podem ser trabalhadas em cursos a distância? Responder a estas e outras questões, ainda que de forma ampla e genérica, não pode ser considerada tarefa menor e, sim, como um dos fundamentos de toda a organização, portanto, tarefa primordial para as instituições de Educação a Distância.

No momento em que nos confrontamos com a necessidade de avaliar algo relativamente novo como cursos de Educação a Distância, percebemos, tanto pela produção existente⁶ quanto por constatações empíricas, que algumas habilidades são requeridas ao cursista de Educação a Distância. Algumas delas soam como condição determinante da qualidade do trabalho pedagógico e da permanência no curso. Muitas podem ser adquiridas e/ou desenvolvidas a partir da aprendizagem em rede, uma vez que, para Lévy (1993), o ciberespaço suporta tecnologias que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções humanas, especialmente a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio.

Dessas habilidades, citamos como básicas:

- Uso da tecnologia: capacidade de acessar equipamentos e tecnologias da comunicação e da informação e, minimamente, de resolver problemas de tecnologia,
- Leitura, escrita e interpretação: capacidade de decodificar informações e de registrá-las,
- Racionalidade objetiva: capacidade de perceber-se num espaço onde as informações devem ser objetivas, claras e precisas,
- Valores pessoais: responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade, auto-disciplina e honestidade,
- Uso dos recursos: organizar o tempo, viabilizar a utilização dos recursos materiais e instalações,

⁶ Algumas dessas habilidades foram apontadas pela Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) do Departamento de Trabalho dos EUA em 1991, (*apud* CARVAHO, 2004).

- Compreensão de que participa como membro da equipe, trabalha com a diversidade cultural e lida com a diversidade de pensamentos,
- Uso da informação: capacidade de adquirir, avaliar, organizar e manter a informação, interpretar e comunicar idéias,
- Gerenciamento do tempo: condição indispensável para quem se utiliza desse recurso.

Por que dar destaque a essas habilidades e capacidades demandadas ao cursista de Educação a Distância?

Exatamente porque elas são percebidas como desejáveis e, às vezes, até como determinantes para a qualidade da formação oferecida, e nem sempre são consideradas no momento de planejamento dos programas – e/ou discutidas com os cursistas previamente aos cursos.

Nesse sentido, ficam algumas indagações: até que ponto, no momento do planejamento dos cursos, esse perfil de cursista é relevado? São definidas ações que favoreçam a construção dessas habilidades para os que não as detêm? Que acordos, normas e regras são estabelecidos previamente para garantia da permanência dos cursistas até o final dos cursos? Não seriam estas questões relevantes, sobretudo diante de indicadores de abstenção tão significativos?

Essas questões assumem relevância pelo entendimento de que equipamentos e empreendimentos burocráticos não são suficientes para promover estratégias eficientes e atingir os fins da Educação. A Educação a Distância requer alguns cuidados essenciais para alcance de seus objetivos. Demanda, especialmente, a incorporação de um material didático articulado e integrado à nova relação com o saber, que tem sido atualmente estabelecida conforme descrito anteriormente.

Constituem-se demandas dos cursos a distância:

Elaboração do projeto do curso

Trata-se da indiscutível necessidade de desenhar uma proposta compatível com o público que se quer atingir e com a escala de atendimento (cobertura). Conforme mencionado anteriormente, não basta disponibilizar conteúdos num ambiente virtual para os cursistas lerem. Normalmente, esta estratégia é utilizada para atingir uma grande quantidade de pessoas de forma massificante, sem preocupação ou compromisso com a finalidade da formação.

Se a premissa de um curso a distância é desenvolver outras competências que vão auxiliar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, o desenho do projeto deve prever uma quantidade adequada de pessoas, a fim de que sejam garantidas a organização e a efetividade do processo de acompanhamento e controle do desempenho dos cursistas.

O planejamento do uso da tecnologia

Acentua-se, ainda, a necessidade de os professores – como agentes planejadores e executores do processo ensino-aprendizagem – fazerem, minimamente, uso da tecnologia como ferramenta para vencer os entraves da não presença física e favorecer o desenvolvimento das habilidades requeridas pela sociedade contemporânea. Sabemos que ainda não são muitos os docentes que se sentem familiarizados com a aprendizagem em ambientes virtuais, consultando páginas na internet, recebendo e enviando mensagens via *e-mail*, discutindo questões em fóruns ou em salas de formação virtuais e divulgando pesquisas e projetos próprios. Disso decorre a necessidade de um planejamento para a oferta das condições materiais e do suporte técnico necessário para o bom desenvolvimento do curso.

A Pertinência do Material Didático

O material didático na Educação a Distância deve realizar as funções que o professor executa em sala de aula, no ambiente presencial, como informar, motivar, controlar e avaliar. Ele deve, ainda, atender aos objetivos do curso, ser coerente com a linha pedagógica a qual está inserido, ter conteúdo claro e bem definido e possuir uma estrutura modular que facilite o entendimento do tema. Deve procurar, inclusive, retomar conceitos, permitindo que o cursista reflita e repense questões de sua vivência, relacionadas ao tema.

Além disso, é necessário que o material tenha vocabulário de acordo com o nível do público que se pretende interagir. Compreendemos, também, que ele deve incitar, sempre que possível, o uso de recursos de áudio, vídeo e/ou imagens, para tornar o visual mais atraente e agradável, e conter mecanismos de auto-avaliação que facilitem ao cursista o acompanhamento do seu próprio nível de aprendizado. Além disso, deve sugerir fontes bibliográficas complementares e provocar as correlações necessárias com a prática social por meio de filmes, músicas e outros elementos presentes na vida social (EDUCNET, 2002)⁷.

⁷ EDUCNET - Educação a Distância. Centro de Excelência em Educação a Distância da UFRJ. Disponível em: <http://www.ciencia.ufrj.br/educnet>. Acessado em 15/09/06.

A elaboração do material didático

Alguns aspectos merecem destaque na elaboração do material didático e há fatores que se tornam desejáveis para a construção de um material que favoreça, efetivamente, a aprendizagem. Dentre eles destacamos:

Relevância do conteúdo: O conteúdo pode ser considerado “a alma” do curso. Desse modo, deve ser relevante, fidedigno, e estar de acordo com os objetivos propostos. Deve ser comprometido com a construção de conhecimentos (factual, conceitual), e/ou habilidades (cognitivas, pessoais, interpessoais), e/ou atitudes. O vocabulário deve estar adequado ao público alvo, considerando a diversidade cultural e o contexto histórico dos envolvidos. Nem todo texto escrito reúne condições de transposição imediata para o ambiente virtual.

O favorecimento da investigação: É importante primar por um material que favoreça a investigação dos alunos para a resolução de algum problema. Nesse tipo de aprendizado, o professor não centraliza o processo de aprendizagem, apresentando um corpo de informações fixas, mas facilita as descobertas e investigações, viabilizando a autonomia, independência e raciocínio dos alunos.

A busca pelo aprendizado colaborativo: É a valorização da concepção de que o conhecimento é construído coletivamente e a aprendizagem requer a interação de vários sujeitos para concretizar-se. Desse modo, torna-se desejável um estilo de texto que provoque a colaboração de um grupo de indivíduos para a resolução de atividades ou busca de alternativas.

A facilidade da comunicação: A viabilização de mecanismos diversos de comunicação entre os sujeitos favorece as múltiplas interpretações, a organização e a compreensão da informação. Um ambiente de rede deve primar pelas múltiplas possibilidades tecnológicas de exposição do pensamento individual e coletivo.

A interatividade como forma de manifestação: A comunicação direta e bidirecional permite aos sujeitos dialogarem entre si. Ela deve se dar a partir da participação de fóruns de discussão, pesquisas e enquetes, troca de correspondências, vídeos, sons e outros recursos midiáticos que permitam a interação de pessoas em torno das informações.

A interatividade possibilita ao cursista a participação como membro de uma rede, permite que, diante da diversidade cultural e ideológica, os sujeitos ensinem e aprendam, exerçam lideranças, aprendam a conviver com posições diferentes da sua e admitam, respeitem e se interajam.

A variação do material: O material didático deve ser composto por imagens, textos, filmes, sons e outros recursos. A articulação entre os diversos tipos de material estimula no cursista a criatividade, a aprendizagem, o raciocínio e a imaginação.

A hipertextualidade: Os textos devem buscar as interrelações possíveis com outros textos, o que exprime a idéia de uma leitura e escrita dialógica, não linear e múltipla em suas possibilidades de interpretação. Dessa perspectiva advém a importância das caixas de texto, das letras de música, poemas e outros recursos que favoreçam a melhor compreensão da informação.

A clareza e a objetividade: Os conteúdos devem ser expostos de forma clara e concisa, sem sofisticação literária ou lexical. Os parágrafos devem evitar frases longas, palavras de difícil acesso e devem ser escritos de maneira direta.

O projeto gráfico: Integra a diagramação e a estética do material. A diagramação é a arte de disponibilizar os elementos gráficos nos textos (fontes, colunas, parágrafos, tamanho e entrelinha), títulos, subtítulos, imagens (fotos, desenhos, ilustrações, artes), quadros, tabelas, espaços em branco condizentes com a idéia central, e facilitar a leitura e a compreensão. Nesse trabalho é importante caracterizar o tipo e tamanho das fontes utilizadas para privilegiar um conteúdo específico e favorecer a permanência do leitor.

A estética é relativa à beleza do material, de maneira que é importante buscar a harmonia, o equilíbrio entre cores e formas e uma identidade visual que seja condizente com seus objetivos. Por isso, parece-nos importante que se prime pela escolha criteriosa das fotos, imagens e ícones que serão utilizados.

A praticidade do uso do material – “usabilidade” : Segundo o ISO⁸ 9241, a “usabilidade mede a eficácia, a eficiência com a qual os usuários podem atingir objetivos específicos em um ambiente particular.” Um bom material deve permitir ao usuário encontrar a informação, completar a tarefa e realizá-la, de forma eficiente e no menor tempo possível.

O material deve ser de fácil utilização para *download*: É importante pensar que o conteúdo pode ser utilizado para diversos fins. Por isso, o material deve permitir que o usuário o salve em seus arquivos, imprima-o, recorte e cole de acordo com sua necessidade.

⁸ Organização Internacional para Padronização – organização que reúne todas as entidades de padronização e formalização aprovando normas internacionais de diversos campos técnicos

Motivação: Embora o conceito de motivação seja de natureza subjetiva, é importante que o material seja elaborado considerando um conjunto de técnicas e instrumentos que promovam o envolvimento do cursista com as atividades propostas, reconhecendo a importância do conteúdo abordado para a construção de seus conhecimentos e para a melhoria de sua formação.

A complementaridade de informações: Nenhum material disponibilizado para leitura – textos, imagem, sons – esgotará o assunto tratado e nem o abordará na sua complexidade. Desse modo, devem ser oferecidas outras referências acerca da temática, novas leituras e, por conseguinte, a possibilidade do confronto com as diversas idéias produzidas sobre o assunto.

Aplicabilidade do conteúdo: É de fundamental importância que os conteúdos, as leituras e atividades propostas no material estabeleçam vínculos com a realidade social dos sujeitos e adquiram, assim, contextualidade, significância e lógica aplicável para o cursista. Sem considerar esse aspecto, o texto pode se tornar vazio e desinteressante para quem lê, a aprendizagem será pouco favorecida e, conseqüentemente, causar interferência negativa no alcance dos objetivos propostos.

Procedimentos avaliativos: As atividades avaliativas precisam ser coerentes com a proposta do curso, favorecer a construção de conhecimentos a partir da utilização de recursos midiáticos, permitir o diálogo e as interações entre os cursistas e o coordenador/articulador/tutor em torno das produções textuais.

Por todas as premissas até aqui pontuadas, consideramos que um dos principais e determinantes recursos da Educação a Distância para o alcance dos objetivos e finalidades é o material didático oferecido. Desse modo, apontamos como essencial a avaliação criteriosa, por parte dos gestores e autores, da pertinência do material didático proposto para o curso, tendo sempre por referência absoluta o que desejam alcançar e as finalidades do curso.

Uma breve descrição dos programas avaliados

Para melhor compreensão do processo avaliativo desenvolvido, convém que algumas informações sobre os cursos sejam descritas, especialmente no que se refere aos objetivos, finalidades e metodologias previstos.

Educação-Africanidades-Brasil

O Programa de Formação Continuada em *Educação-Africanidades-Brasil*, implementado pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, é destinado a professores da Educação Básica da rede pública de ensino e gestores das secretarias de Educação comprometidos com o ambiente escolar, especialmente aos membros dos conselhos escolares. O Programa pretende formar professores multiplicadores, conhecedores da história do negro no Brasil, para que sejam capazes de formar cidadãos livres para pensar o País na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional.

O Programa integra um conjunto de ações do Programa de Ações de Educação Continuada de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, antigas reivindicações do movimento negro, que ressaltava a necessidade de qualificar professores para o efetivo trabalho com as temáticas História e Cultura Afro-Brasileira, incluídas no currículo oficial da rede de ensino pela Lei n.10.639/03.

Como finalidade, o Programa vislumbrou dar a oportunidade aos professores cursistas a reflexão a respeito da realidade brasileira, possibilitando-lhes uma visão do Brasil, a partir de um pólo da presença cultural africana.

O desenho do curso e cobertura

Para atingir uma meta inicial de 45 mil educadores e gestores da rede pública de Ensino Básico por todo o País, optou-se pela modalidade a distância e pela utilização de tecnologias educacionais que facilitassem a concepção de formas mais eficientes e flexíveis de promoção de aprendizagem.

O desenho do curso apresentou, inicialmente, as seguintes características:

- Abrangência: 45 mil cursistas, professores de Educação Básica
- Nível de formação: extensão
- Carga horária: 120 horas
- Previsão de duração do curso: 10 de julho a 27 de outubro de 2006
- Tutoria: com sede em Brasília e acompanhado por professores-supervisores com formação e titulação adequadas
- Público-alvo: professores e gestores das redes públicas de ensino

No entanto, o curso fechou com cerca de 25.689 alunos conforme relatório fornecida pelo Cead/UnB (tabela 1).

A metodologia adotada no curso

A estrutura modular previa a autonomia e a articulação dos conteúdos e conhecimentos, criando possibilidades futuras de continuidade.

Para desenvolvimento do curso, foi proposta a utilização de tecnologias diversas, dentre elas: *site* do curso, consolidando um ambiente virtual de aprendizagem, correio eletrônico, *chat*, fórum, vídeo, CD-Rom e material impresso. Foram envolvidos no processo: o coordenador-geral, o coordenador pedagógico, o professor-autor, o supervisor de módulo, o tutor, o articulador local e o aluno. Nesse sentido, o curso previu:

- Sistema de tutoria: foi previsto que os tutores fossem selecionados pelo Centro de Educação a Distância (Cead-UnB), conforme perfil e competência. Todo o trabalho do tutor seria acompanhado de perto por um professor-supervisor. Caberia ao tutor manter um diálogo com seus alunos e orientar cada um deles, assim como manter o supervisor informado sobre o andamento do curso. A tutoria funcionaria em esquema de plantão semanal em contatos por *e-mail* e telefone. Cada escola teria um articulador de equipe, responsável pela comunicação entre alunos e tutores.
- Sistema de avaliação: o Programa propôs uma avaliação, cujos indicadores seriam as dimensões de reação, aprendizagem, comportamento e impacto, com vistas a aferir sua eficácia, acompanhamento dos alunos, indicadores de evasão, evolução da aprendizagem dos alunos e redirecionamento do processo. Os alunos seriam avaliados em diferentes momentos pelos critérios e normas da UnB, considerando: i) interação: participação do aluno em fóruns de discussão, *chats*, comunicação por *e-mails* e telefones; ii) plataforma virtual de aprendizagem: controle e acesso diário e global que geram estatística para fins de acompanhamento; iii) atividades: acompanhadas de forma personalizada pelo tutor.
- Critérios de aprovação: o cursista deveria cumprir, pelo menos, 50% das atividades de avaliação. A certificação seria emitida pela UnB.

Quanto às metas

Na realidade, o curso começou em julho de 2006, ficando, então, previsto para terminar em 18 de novembro do corrente. No relatório enviado no dia 6 de setembro pela equipe executora, estava inscritos 25.689 alunos, contratados 175 tutores e 14 supervisores, o que totaliza 146 alunos por tutor – patamar significati-

vamente acima do normalmente apresentado por cursos de EaD. Na tabela abaixo podemos verificar a quantidade de inscritos por categoria (coordenador, professor) e o movimento dos atores durante o curso.

Tabela 1 – Relatório geral de inscrição do curso *Africanidades* – 06/09/2006

Inscritos Geral (coordenadores e professores)	26260
Inscritos Professores	25689
Alunos Matriculados	25054
Alunos Matriculados com Instituição	24033
Alunos Matriculados na Plataforma	24215
Alunos inscritos e não-matriculados	647
Alunos que acessaram a plataforma pelo menos uma vez	15015
Alunos que nunca acessaram a plataforma	9200
Tutores	175
Supervisores	14
Articuladores cadastrados	2658
Coordenadores inscritos	571
Coordenadores efetivos (cujas chaves foram utilizadas para a inscrição de professores)	319
Coordenadores na Plataforma	311
Quantidade de Escolas com alunos	4622

Fonte: Cead/Unb, setembro de 2006

Na tabela 2, temos o segundo relatório enviado pelo Cead/UnB em dezembro do mesmo ano indicando o movimento dos cursistas e do suporte de atendimento. Percebe-se que os alunos que nunca acessaram a plataforma caiu de 9200 para 7313 e aqueles que acessaram apenas uma vez caiu de 15015 para 2595 e o total de alunos que acessaram a plataforma mais de uma vez foi de 14649. Pode-se inferir que o número de concluintes não ultrapassará este total.

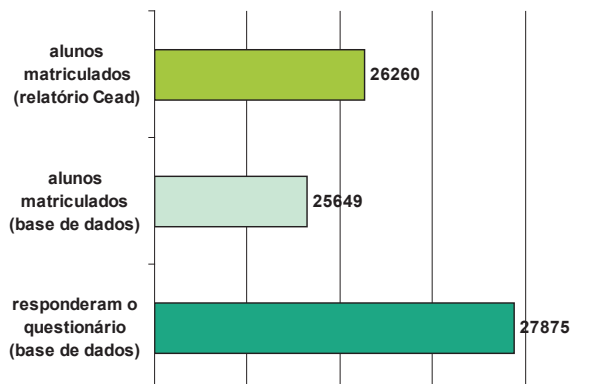
Tabela 2 – Síntese do acesso à plataforma do curso *Africanidades* – 12/12/2006

1. Relatório de Acesso à Plataforma do Curso	
Situação dos Cursistas	Quantidade
Nunca acessaram a plataforma	7.313
Acessaram a plataforma apenas uma vez	2.595
Total de alunos que acessaram a plataforma	17.244
Total de alunos que acessaram a plataforma mais que uma vez	14.649

2. Relatório de Chamadas de esclarecimento/suporte	
Meio de Contato/Unidade CEAD	Nº de Contatos
E-mail Tecnologia	2.848
E-mail UAL	4.129
Telefone Controle Tecnologia	590
Adequação de cursistas nas turmas	829
Telemarketing	5.329
Total	13.725

No gráfico abaixo, comparamos as bases de dados fornecidas pelo Cead/UnB. Nota-se que em setembro recebemos o relatório com 26.260 inscritos (tabela 1) e em dezembro, foi enviado a DAIE um relatório de alunos matriculados na ordem de 25.649 e a base de dados daqueles que responderam o questionário de entrada para a inscrição do curso totalizou 27.875 alunos.

Gráfico 1 : Relação dos alunos inscritos no curso *Africanidades*



Fonte:SECAD/DAIE a partir de dados fornecidos pelo Cead/UnB, 2006

Escola que Protege

O Programa *Escola que Protege* – doravante denominado de EqP –, coordenado pela Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares, tem o propósito de promover, no âmbito escolar, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva.

Para tanto, tem por estratégia a formação de profissionais de Educação que identifiquem as evidências de situações de exploração do trabalho infantil, violência física e psicológica, negligência e abandono, abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes, e enfrentem esses problemas no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva.

O EqP é desenvolvido em parceria com a ONG Instituto Companheiros das Américas (ICA) e objetiva, também, promover a articulação de diversos atores nos municípios participantes para uma ação conjunta com responsabilidade compartilhada e negociada, quais sejam: secretarias de Educação estaduais e municipais, pró-reitorias de extensão das universidades e rede de proteção integral local.

Na especificidade da ação, o EqP objetiva formar profissionais de Educação para a identificação de evidências das situações acima evidenciadas, subsidiando-os no enfrentamento desses problemas no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva. Além disso, objetiva o estreitamento das relações e a integração dos sistemas de ensino ao fluxo de notificação e encaminhamento junto à rede de defesa, responsabilização e proteção à criança e ao adolescente.

A formação na temática da violência física e psicológica, da negligência, do abandono, do abuso sexual, da exploração do trabalho infantil, da exploração sexual comercial e do tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva, é imprescindível para a comunidade escolar. É importante compreender o prejuízo dessas diversas formas de violência para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, bem como assegurar adequado encaminhamento e fluxo de denúncias de modo a garantir sigilo da identidade do educador e da escola, e preservar a privacidade da vítima.

Para que este fluxo ocorra com efetividade e agilidade, a formação e consolidação da Comissão Gestora no município foi compreendida como de suma importância. Formada por representantes dos parceiros do projeto e da rede de proteção

integral local⁹, esta comissão seria o braço político-institucional que vai fortalecer o enraizamento das ações no âmbito escolar e a articulação dessas ações com a rede local, visando à integração do sistema de ensino com o sistema de garantia dos direitos de crianças e adolescentes¹⁰.

Desenho do curso e cobertura

O Programa se estendeu para 12 estados conveniados com o Programa de Ações Integradas Referenciais de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Comercial (PAIR)¹¹ – e para cinco estados que desenvolviam o Programa *Escola Aberta*¹², totalizando, assim, 17 Unidades Federadas e 95 municípios.

Conforme dito anteriormente, o desenho do curso previu momentos presenciais e a distância. A formação na modalidade a distância foi desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina, e a formação presencial, pelas universidades federais e estaduais conveniadas com o projeto. Observe a tabela de territorialidade do Programa:

⁹ A rede de proteção integral local é o conjunto das políticas públicas, serviços, instituições, órgãos e atores voltados ao atendimento de crianças e adolescentes.

¹⁰ Trata-se de um sistema organizado a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, sistematizado no Plano Nacional de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. Este sistema é a definição de políticas integradas, participativas e descentralizadas, ramificadas nos municípios.

¹¹ O PAIR é executado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR)

¹² Escola Aberta – programa da Secad cuja proposta é utilizar a escola nos fins de semana com oficinas pedagógicas e culturais para a comunidade, alunos e interessados.

Tabela 3: Territorialidade do Programa EqP

Estados	Escola Aberta	PAIR	Municípios	Universidade
AM		X	1	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
AC		X	1	Universidade Federal do Acre (UFAC)
RR		X	1	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
AP		X	1	Universidade Federal do Amapá (Unifap)
PA		X	1	Universidade Federal do Pará (UFPA)
MA		X	1	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
BA	X	X	3	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
CE		X	1	Universidade Federal do Ceará (UFC)
PB		X	2	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
PE	X		22	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)
RN		X	1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN
MS		X	2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
ES	X		5	Universidade Federal do espírito Santo (Ufes)
MG	X		8	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
RJ	X		18	Universidade Federal do rio de Janeiro (UFRJ) Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
RS	X		22	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
PR		X	5	Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unio-Oeste)

Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden/2006.

Quanto às metas

Inicialmente, foram matriculados 7.142 cursistas. Conforme o perfil informado pela CGAEC, os cursistas atuavam na(o)/como:

Tabela 4: Público-beneficiário selecionado no Programa EqP

Aonde atua	Total
Secretaria estadual de Educação	149
Secretaria municipal de Educação	196
Área da Saúde	61
Assistente Social	165
Comissão do PAIR	20
Conselho DCA ¹³ municipal	72
Conselho Tutelar	110
Educadores	932
Universidade	86
Programa Sentinela ¹⁴	64
Conselho de Educação	115
Associação de pais	5
Fóruns comitês ¹⁵	24
Jovens Protagonistas ¹⁶	9
Outros ¹⁷	5134
Total	7142

Fonte: Sead/UFSC, 2006

O projeto inicial previu 7,1 mil matriculados, mas foram 7.142. Fomos informados da conclusão de 4.416 cursistas, dos quais 3.178 eram ligados à territorialidade do Programa *Escola Aberta*; 955, à territorialidade do PAIR; e 283 eram representantes da Rede de Proteção (Conselheiros). Ou seja, houve aproveitamento real e desempenho satisfatório de 61% dos cursistas matriculados e 39% de evasão/desistências. Desses, apenas 10% comunicaram oficialmente à UFSC a interrupção do curso.

¹³ Conselho de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes

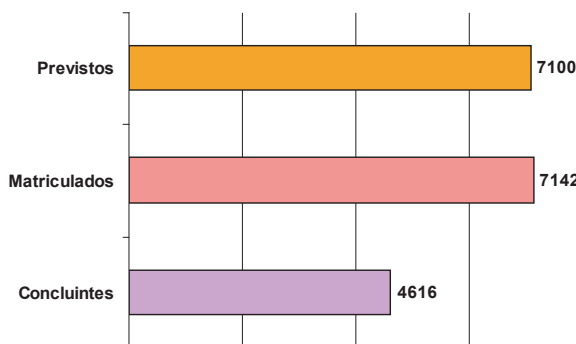
¹⁴ O Sentinela é um serviço, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vitimadas de violências, com ênfase no abuso e exploração sexual. Atualmente está sob a coordenação da Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - SNAS/MDS .

¹⁵ São redes sem figura jurídica própria, compostas por organizações da sociedade civil destinadas ao enfrentamento da violência contra criança e adolescente.

¹⁶ Dentro dos comitês tem um grupo de jovens que trabalha com esta temática.

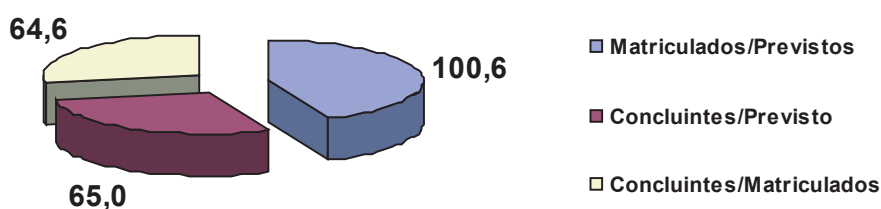
¹⁷ Refere-se aos educadores e conselheiros do PAIR que, no preenchimento da ficha de inscrição, não tiveram a opção "atuação" e, sim, "instituição" e "função".

Gráfico 2: Número de Cursistas Previstos, Matriculados e Concluintes no Programa EqP



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

Gráfico 3: Relação Entre os Cursistas Previstos, Matriculados e Concluintes no Programa EqP (%)



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

O plano de avaliação adotado pela Secad

Conforme descrito anteriormente, a Secad/DAIE, em parceria com a Os-
cip Eden, desenvolveu o planejamento e a execução de um processo de avaliação
formativa e dos programas de formação continuada de professores, anteriormente
descritos, que estão sob sua coordenação direta.

O plano de avaliação apresentou como objetivo geral avaliar os dese-
nhos e a implementação dos cursos de formação continuada, tendo por refe-
rência as necessárias mudanças no trabalho pedagógico das escolas em relação
às temáticas abordadas.

Outro objetivo explicitado foi avaliar se os procedimentos promovem possibilidades de intervenção efetiva no processo educativo das escolas e dos professores contemplados com a formação oferecida. Nesse sentido, ressaltaram-se a qualidade dos materiais didáticos oferecidos e as informações acerca das características e condições de parceria que se revelaram mais eficientes para desenvolvimento dos cursos.

A finalidade maior dessa avaliação foi subsidiar a Secad com informações sobre o andamento dos cursos avaliados, de modo a auxiliá-la na definição dos desenhos e diretrizes metodológicas que garantam a sustentabilidade, tantos destes quanto de outros programas de formação que venham a ser coordenados pela Secretaria.

Por que avaliar?

É possível notar que em todas as esferas de abrangência, seja nos níveis municipal e estadual, seja no federal, as instituições responsáveis pela tarefa de promover o acesso a conhecimentos e informações, na perspectiva de satisfazer aos anseios da democratização da Educação e da igualdade de oportunidades, vêm aperfeiçoando os mecanismos e estratégias de ação para cumprimento de suas obrigações sociais.

Desse modo, a avaliação de projetos educacionais que têm por base a formação continuada de profissionais torna-se uma demanda emergente na medida em que esses projetos têm se beneficiado diretamente das tecnologias que vêm revolucionando a sociedade e colocando em discussão as diferentes possibilidades e mecanismos na oferta dessa formação. O Decreto 2.494, de 10.02.1998, define a Educação a Distância como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

No entanto, a utilização de equipamentos e aparatos diversos e a criação de ambientes virtuais não são suficientes, em si mesmos, para garantir os fins da Educação. Há uma demanda intrínseca de materiais didáticos capazes de romper as barreiras da relação não físico-presencial e de dar suporte nessa nova relação que o cursista constrói com o saber.¹⁸

¹⁸ Contribuição de Maria Aparecida de Faria Gomes, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unilest), disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc003.pdf>, visitada em 12 ago.2006.

Respalhada na concepção de Penna Firme (2000), a Secad e o Eden advogam que a avaliação deve:

[...] servir para consolidar entendimentos, apoiar necessárias atuações e ampliar o comprometimento e o aperfeiçoamento de indivíduos, grupos, programas e instituições, enquanto permite a formulação de juízos e recomendações, que geram ações, políticas e conhecimento.

Com base nesse entendimento, as principais questões que norteiam o trabalho avaliativo de projetos educacionais, em geral, são: em que medida as propostas dos programas respondem às demandas de formação da comunidade escolar no sistema público de ensino e de representantes dos segmentos vinculados às temáticas? Que tipologias melhor atendem à demanda de formação continuada de professores? Especialmente, no que se refere ao trabalho da Secad: os cursos a distância ou presenciais, do modo como estão estruturados, conseguem atender às necessidades de sensibilização e reflexão acerca de temas de natureza subjetiva como desigualdade, discriminação, preconceito e violência? Quais as vantagens e desvantagens de cada uma das tipologias adotadas? Quando e para que carga horária cada metodologia se adequa? Como gerir cursos da natureza temática propostos pela Secad? Que parceiros devem compor com as equipes gestoras dos programas?

Desse modo, para dar conta dos objetivos propostos nos prazos estabelecidos, propusemos uma avaliação que tivesse por características:

- a. Quanto à procedência dos avaliadores: ser uma avaliação mista e participativa, que pudesse contar com um olhar externo, porém não desvinculado da instituição que coordena os programas.
- b. Quanto à abrangência: ser formativa¹⁹ e de processo²⁰ baseado em registros existentes e realizada ao longo do desenvolvimento dos cursos e não apenas após a sua conclusão.
- c. Quanto à técnica: quantitativa e qualitativa, procurando resgatar informações e objetivas e subjetivas dos atores envolvidos no processo.

¹⁹ Segundo Carol Weiss (1997), avaliação formativa é feita para assistir àqueles que estão desenvolvendo projetos e programas em suas fases iniciais para que assim possa ser melhorado o produto final. É conduzida durante o curso da implementação do programa e o seu principal propósito é o de fornecer informações para melhorar o programa em estudo.

²⁰ A avaliação de processo examina o que acontece dentro do programa enquanto este está em andamento. Trata, portanto, de uma fase específica do programa estudado, no caso a sua implementação.

Eixos de avaliação dos programas

Na perspectiva de orientar as atividades propostas, foram estabelecidos eixos de avaliação.

- a. Proposta do curso/desenho: especialmente no que se referiu à abrangência, sustentabilidade e aplicabilidade.
- b. Base conceitual e metodológica: quanto aos fundamentos teóricos, pressupostos e princípios que orientaram as propostas, os paradigmas e conceitos subjacentes.
- c. Processo de implantação: sobretudo quanto à divulgação dos cursos, aos critérios de participação e ao perfil dos ingressos.
- d. Organização, monitoramento e acompanhamento: quanto à descrição de reuniões periódicas com as equipes da CGAEC e da CGDIE, responsáveis pela implementação dos cursos, e com as universidades parceiras responsáveis pela Educação a Distância e pelo curso presencial e aplicação de instrumentos de avaliação.
- e. Estratégias de formação de formadores: a análise da metodologia aplicada nos cursos a distância e presencial na perspectiva de sua replicabilidade no currículo da escola.
- f. Registros: levantamento das informações existentes nas coordenações, sistematização e utilização como bases de dados para a avaliação.

A partir desses eixos, foram estabelecidas as seguintes ações no Plano de Avaliação:

- Análise dos materiais pedagógicos distribuídos aos cursistas,
- Análise do ambiente virtual de aprendizagem de cada programa (tipos de plataformas utilizadas),
- Organização de reuniões com as equipes técnicas responsáveis pelos cursos na Secad,
- Análise documental – relatórios, notas técnicas e projetos e outros documentos de interesse de cada programa,
- Sistematização das informações existentes,
- Elaboração de instrumentos diversos para coleta de dados, em diferentes locais e oportunidades,

- Definição da amostra para aplicação de questionário aos responsáveis pelos cursos presenciais das universidades conveniadas,
- Entrevista e aplicação de questionários aos gestores centrais (Secad) e aos responsáveis pelos cursos nas universidades envolvidas,
- Avaliação de percepção dos parceiros executores sobre o desenho e a implementação dos cursos
- Aplicação de questionário eletrônico a uma amostra dos cursistas de ambos os cursos,
- Análise da relação entre a proposta de formação continuada e o currículo da escola.

Tendo por referência a aprendizagem como finalidade maior de todo o processo educativo e a metodologia como o caminho previsto para esse alcance, escolhemos também verificar como um dos indicadores de avaliação dos cursos, a maneira como o ensino a distância foi percebido pelos diversos grupos que tiveram acesso a esse atendimento, uma vez que ambos os programas avaliados tiveram em comum a utilização desse recurso.

Percurso Metodológico

Quanto ao campo: Consideramos campo da pesquisa as diversas esferas em que atuam os sujeitos envolvidos: a Secad, onde atua a equipe gestora central, as universidades, onde atuam os parceiros e responsáveis pela execução dos programas, inclusive os supervisores e tutores, e as escolas, onde atuam os articuladores e cursistas.

Quanto aos instrumentos: O Plano de Avaliação abordou a metodologia de oferta de cursos. Para esse fim, entendemos necessária a elaboração de instrumentos diversos, sob a forma de questionários, que nos permitissem evidenciar alguns aspectos relevantes que servissem como indicadores capazes de conhecer:

- a. O perfil do cursista, sobretudo no que se refere aos dados demográficos, nível e local de atuação, e expectativas com relação ao curso,
- b. Condições materiais de realização do curso, acesso a equipamentos, condições de acesso etc.,
- c. Suporte técnico para realização do curso, especialmente no que se refere ao uso de equipamentos de *hardware* e *software*,

- d. Satisfação dos participantes em relação ao ambiente virtual, evidenciando os elementos facilitadores e dificultadores da navegação,
- e. Satisfação dos participantes quanto a cada módulo ou unidade de ensino,
- f. Satisfação dos participantes com relação ao conteúdo do curso, estratégias pedagógicas de abordagem, linguagem utilizada, nível de complexidade,
- g. Percepção dos cursistas sobre o nível de aprendizagem adquirida por meio do acesso ao curso,
- h. Percepção dos cursistas sobre a aplicabilidade da aprendizagem adquirida no curso,
- i. Inter-relação com o trabalho que o participante desenvolve no seu cotidiano,
- j. Impacto inicial do curso sobre as concepções e comportamentos do participante, por meio da auto-avaliação,
- k. Possibilidade de impacto social do curso, e
- l. Nível de satisfação geral quanto ao curso a distância.

Todos esses instrumentos foram submetidos às equipes gestoras e aplicados em momentos distintos, nas formas presencial ou eletrônica, de acordo com o planejamento organizativo das mesmas e as possibilidades evidenciadas pela equipe avaliadora. Após a obtenção dos dados, procedemos à sistematização e às análises dos conteúdos coletados. As questões abertas contidas nos questionários tiveram seus conteúdos sistematizados por categorias e foram analisadas de forma correlacionada aos resultados das questões fechadas e objetivas.

Para evidenciar a satisfação quanto à interatividade entre o conteúdo, as estratégias pedagógicas e o ambiente virtual, estabelecemos questões que abordssem:

- a. O material teórico do curso – para verificar se foi considerado relevante e em acordo com os objetivos
- b. Linguagem utilizada nos textos
- c. A qualidade do conteúdo – se ele favorece a investigação, a pesquisa e estimula a racionalidade dos participantes.
- d. O grau de interatividade proposto no ambiente virtual
- e. O grau de pertinência em relação ao tema proposto

Buscando alcançar a leitura dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sua percep-

ção acerca dos programas, foram encaminhados, como instrumentos de coleta de dados, questionários contendo questões abertas e fechadas.

Segundo Günther (1999), o questionário é o principal instrumento para o levantamento de dados por amostragem, sublinhando que as questões não visam testar a habilidade do respondente e, sim, a opinião, interesses, entre outros fatores.

Para o autor, são muitas as vantagens do uso de questionários, dentre elas: a) podem ser aplicados para um grande número de pessoas ao mesmo tempo; b) podem ser enviados pelo correio; c) podem abranger uma área bastante ampla; d) possuem uma natureza impessoal que contribui para a uniformidade na mensuração dos dados; e) há uma maior confiança dos respondentes com relação ao anonimato, o que, às vezes (dependendo da situação), pode ajudar as pessoas a exprimir mais livremente suas verdadeiras opiniões; f) existe uma menor pressão no que diz respeito à necessidade de respostas imediatas, uma vez que, em geral, o respondente possui um tempo maior para responder o questionário que para fornecer respostas em uma entrevista, por exemplo; g) costumam ser mais baratos que a maioria dos outros métodos de coleta de dados; h) podem produzir resultados rapidamente.

Da mesma forma, existem algumas desvantagens: a) é um instrumento que exige da maioria dos respondentes um certo grau de escolarização e capacidade de registro das idéias, principalmente nas questões abertas; b) há um retorno relativamente baixo, vez que varia de 10% a 50% a devolução dos questionários distribuídos; c) as respostas podem não ser tratadas pelo participante de maneira comprometida com os resultados da pesquisa; d) existe, na maioria dos casos, um descompasso entre as opiniões e o comportamento das pessoas e o questionário não permite esse tipo de percepção e avaliação (JAHODA *et al*, 1972).

Ainda assim, pela abrangência do curso e pelas vantagens supracitadas, o questionário foi o instrumento que viabilizou que os dados fossem coletados em quase todos os segmentos, campos e sujeitos avaliados.

Quanto aos sujeitos da pesquisa : Foram considerados sujeitos da pesquisa:

- Gestores centrais dos programas, atuantes na Secad: a Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC) responsável pelo *Escola que Protege* a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) responsável pelo *Educação-Africanidades- Brasil*,
- Gestores das universidades responsáveis pelo curso, 1. *Educação-Africanidades-Brasil*: Cead/UnB (Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília); 2. *Escola que Protege*: Responsáveis pelo curso a distância:

Universidade Federal de Santa Catarina. Responsáveis pelo curso presencial: demais universidades (ver tabela 3).

- Tutores/articuladores
- Cursistas.

Para os gestores centrais dos programas e gestores das universidades foram aplicados instrumentos na forma presencial e via internet. É importante destacar que dos gestores centrais do *Educação-Africanidades-Brasil* obtivemos retorno de todos os responsáveis e, dos seis gestores do Cead/UnB obtivemos resposta de apenas três técnicos.

Quanto ao *Escola que Protege*, obtivemos retorno de apenas dois dos três gestores centrais e não obtivemos retorno dos gestores do Sead/UFSC. Dos 17 coordenadores pedagógicos dos cursos presenciais das universidades parceiras que vieram a Brasília para o encontro de preparação do curso em agosto, obtivemos retorno de 12 que participaram da primeira etapa do curso. Com aplicação de um questionário presencial, 42% coordenadores avaliaram a organização do curso EaD coordenado pelo Sead/UFSC como boa e 33% como regular. Quanto à qualidade do acompanhamento pedagógico do curso para tirar dúvidas, construir aprendizagens e socializar idéias, 44 % achou regular e 70% dos respondentes acharam o conteúdo do curso bom, ou seja, os textos e as informações foram avaliadas como claros e pertinentes.

Do universo dos 178 tutores do curso *Educação e Africanidades*, obtivemos retorno de 69, o que representa um percentual de 38%. Dos 157 tutores do *Escola que Protege*, obtivemos retorno de 14%. Consideramos que a participação em termos de quantidade não foi tão relevante quanto o foi em qualidade. Os tutores que participaram fizeram questão de efetivar os registros avaliativos de suas percepções e leituras de forma bastante detalhada e expressiva.

Em relação aos cursistas, elaboramos um questionário no portal da Secad para todos os inscritos conforme as bases de dados fornecidas pelas equipes executoras do Sead/UFSC e da Cead/UnB. Por e-mail, informamos a todos os inscritos o endereço do portal com o questionário e após o preenchimento, as respostas foram inseridas automaticamente no banco de dados administrado pela equipe de informática do Ceinf/MEC. Dos 4416 cursistas concluintes do *Escola que Protege*, obtivemos retorno 430, que representa 9,7% do total. Quanto ao *Educação-Africanidades-Brasil*, enviamos 25.649 e-mails e recebemos 4800 respostas sendo 3339 válidas, o que representa 13% do total dos cursistas matriculados, mas não concluintes. .

A tabela seguinte evidencia o universo dos sujeitos participantes nos programas e o total de respondentes por categoria/função.

Tabela 5: Sujeitos Participantes da Pesquisa

Funções dos sujeitos participantes nos programas	Universo dos sujeitos participantes		Respondentes	
	Africanidades	EqP	Africanidades	EqP
Gestores centrais	2	3	2	2
Gestores das universidades responsáveis pelo curso a distância	6	3	3	2
Gestores das universidades responsáveis pelo curso presencial	-	17	-	12
Tutores/articuladores	178	157	69	22
Cursistas	25.689*	4.416**	3339	430

* Número dos inscritos, mas não dos concluintes.

** Número dos concluintes, pois foram feitas 7142 inscrições.

Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006.

Avaliação dos sujeitos envolvidos no curso

Da equipe da Secad : CGAEC e CGDIE²¹

Foram constatadas significativas diferenças quanto ao andamento dos dois programas avaliados. Também ficaram evidentes os diferentes graus de satisfação manifestados pelas equipes gestoras da Secad no que se refere ao andamento dos programas.

A análise dos questionários, das entrevistas e de todo o material coletado permite consideramos as percepções dos gestores e dos tutores dos programas representativas das demais informações apuradas.

Embora tenham sido informadas as dificuldades de operacionalização nos dois programas avaliados, consideramos que as supracitadas diferenças têm como referência os dados coletados e devem-se às estruturas propostas para ambos – especialmente no que se refere às metodologias adotadas, à abrangência inicial de cursistas, aos parceiros selecionados e ao processo organizativo de cada um deles.

²¹ CGAEC – Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares responsável pelo *Escola que Protege* e CGDIE – Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, responsável pelo *Brasil-Africanidades-Educação*.

Desse modo, sistematizamos (de forma resumida, mas procurando manter os termos utilizados), os depoimentos registrados nos instrumentos avaliativos encaminhados às equipes gestoras de ambos os cursos no período de setembro e outubro de 2006, as quais foram analisadas e sintetizadas durante o mês de novembro do mesmo ano.

Tabela 6: Sistematização das respostas dos gestores e tutores

Itens avaliados	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
Características sumárias	<p>Equipe gestora da Secad: Coordenação-Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC)</p> <p>Abrangência: 7,1 mil cursistas</p> <p>Parceiros: SEDH, OIT e 18 IES</p> <p>Metodologia: Curso presencial e a distância</p> <p>Organização: Descentralizada</p> <p>Curso a distância: execução UFSC</p> <p>Curso presencial: execução por 17 universidades públicas</p> <p>Participação dos cursistas: 10% de desistência oficial (informado à UFSC)</p> <p>No. de concluintes: 4416</p>	<p>Equipe gestora da Secad: Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE)</p> <p>Abrangência: 45 mil cursistas</p> <p>Parceiros: uma universidade - UnB/Cead</p> <p>Metodologia: curso a distância</p> <p>Organização: Centralizada</p> <p>Curso a distância: execução Cead</p> <p>Participação dos cursistas: não informado</p> <p>No. de concluintes: 25 mil previsto para ser concluído em dezembro</p>
1. A integração interna da equipe coordenadora da Secad.	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades devido à abrangência do Projeto e o número de pessoas da equipe técnica • Dificuldades de articular e comunicar as ações intra-equipe e inter-equipes (Parceiros: Partners, Escola Aberta) e entre equipes (universidades – especialmente a UFSC, que desenvolveu o curso a distancia, Seducs, Semeds) • Dificuldade na integração e definição de competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe interna mais envolvida no início que no andamento do curso • Envolvimento da Secad essencial para o andamento dos trabalhos

Itens avaliados:	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
<p>2. O projeto do curso (quanto a finalidade, objetivos estruturas e abrangência).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A proposta do curso preenche uma grande lacuna no campo da produção de informações sobre o tema • Houve dificuldade em elaborar o desenho do curso e das ações do projeto, sobretudo no que diz respeito à formação da comissão gestora local. • Dificuldade de assimilar os objetivos e a estrutura do projeto pelos participantes, sobretudo pelas universidades parceiras 	<ul style="list-style-type: none"> • A temática requer ação governamental • Meta de abrangência muito ambiciosa para um curso de Educação a Distância • Dificuldades técnicas para a implementação da ação • Desenho foi bem pensado quando envolve a escola como unidade de análise porém não cumprido no andamento tendo em vista as dificuldades destacadas pelos entrevistados • Precisa ser revisto o desenho no que diz respeito à parceria com as secretarias municipais e estaduais e os prazos de execução, incluindo período de sensibilização dos parceiros(as)
<p>3. A relação do(s) parceiro(s) com o desenvolvimento da proposta do curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As universidades têm respondido de forma satisfatória, revelando grande interesse em desenvolver o curso na sua fase presencial. • A UFSC evidenciou ter uma excelente estrutura para coordenação do Curso e a estratégia de envolvimento das universidades tem se revelado importante na medida em que também se circunscreve na área da Educação • A relação entre parceiros tem sido muito satisfatória embora haja necessidade de melhoria na qualidade da comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda maiores cuidados, desde a coordenação pedagógica da Faculdade de Educação e toda a Coordenação do Centro de Educação a Distância da UnB • Não há comunicação adequada entre as diferentes coordenações. • Troca constante de representantes nas reuniões tem dificultado o trabalho • O papel de coordenação não foi adequadamente cumprido – equacionamento dos problemas não foi tempestivo e nível de cumplicidade para o sucesso do curso não foi satisfatório • Parcerias estaduais e municipais sem o envolvimento necessário

Itens avaliados:	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
4. O desenvolvimento do curso com base no desenho inicial.	<ul style="list-style-type: none"> Houve resistências e dificuldades iniciais, sobretudo no trato com as redes locais (articulação e mobilização), estratégia necessária para composição das comissões gestoras, que foram superadas no desenvolvimento das ações <p>Primeiros relatórios técnicos das universidades (fase presencial) muito satisfatórios</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tempo reduzido para a realização de diversas ações A idéia inicial considerada satisfatória Grande tempo destinado à sensibilização e capacitação da equipe colaboradora, e pouco tempo destinado ao trabalho pedagógico.
5. As estratégias adotadas para definição do perfil e formação dos mediadores.	<ul style="list-style-type: none"> O tempo para definição desses perfis/profissionais foi considerado curto, uma vez que a temática requer, além do conhecimento, maior nível de sensibilização e conscientização. 	<ul style="list-style-type: none"> Os critérios de seleção dos tutores definidos em conjunto com a Secad, dando prioridade aos tutores com doutorado, mestrado e graduação na área de humanas nessa respectiva ordem, com experiência na área de Relações Raciais e/ou Educação não foram adequadamente considerados.
6. Avaliação proposta pelo(s) parceiro(s) no desenho do curso.	<ul style="list-style-type: none"> Houve preocupação da Universidade de Santa Catarina em acompanhar e avaliar o curso, contando com a colaboração da equipe da Secad Quanto à <i>Partners</i>, apenas no período do seminário tivemos um retrato de como estava a articulação da comissão gestora local 	<ul style="list-style-type: none"> A reformulação do projeto inicial do curso após o redesenho em conjunto com a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional ainda não foi encaminhada para Secad A proposta de avaliação e nem a operacionalização desta ainda não foram encaminhadas à Secad Foram encaminhadas informações relativas ao cadastro que caracteriza o perfil e expectativas dos cursistas em relação ao curso. O retorno das solicitações realizadas pela Secad ainda está pendente por parte da equipe executora.

Itens avaliados:	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
7. O ambiente virtual definido para o curso de Educação a Distância (EaD)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente não favoreceu completamente o acompanhamento do curso • Alguns cursistas não tiveram acesso ao material impresso e muitos não conseguiram acompanhar algumas teleconferências e vídeo-aulas • Embora possa ser considerado excelente por alguns, do ponto de vista tecnológico, deixou a desejar em relação aos itens adequação e linguagem do material. 	<p>A plataforma do curso iniciou com o E-Proinfo do MEC e passou para o Moodle do Cead/UnB.</p>
8. Indicativos de provável impacto do curso sobre os cursistas e as práticas escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Houve retorno significativo nos fóruns e teleconferências, em que foram encaminhadas muitas perguntas. • Houve também grande interesse na elaboração dos planos de trabalho • Indicativos de provável impacto positivo, especialmente detectado na reunião realizada com as universidades e nas visitas técnicas preliminares já realizadas em alguns dos municípios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicativos de provável impacto poderão ser percebidos após a realização da primeira avaliação dos/as professores/as, que é uma proposta de intervenção em sala de aula.

Itens avaliados:	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
<p>9. Material didático-pedagógico oferecido aos cursistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material considerado adequado à necessidade do curso • Questões inicialmente discutidas pela equipe de <i>partners</i> com a equipe da Secad sobre a necessidade de revisão dos conteúdos foram efetivamente consideradas • Ficou revelada a ausência de orientação prática sobre os conteúdos apresentados, sendo que as teleconferências não conseguiram preencher este espaço • Material deve ser reavaliado e deve ser discutida a possibilidade de disponibilizar no curso presencial mais ferramentas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • De modo geral, o conteúdo do material elaborado para o curso atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (com exceção de dois textos) • A proposta metodológica e o material produzido para o curso não foram considerados adequados pelos tutores para um curso EaD.
<p>10. O processo de formação das comissões gestoras locais.</p>	<p>Algumas universidades estão iniciando o processo de formação de tais equipes. Isso se deveu a uma série de fatores de ordem administrativa e política, como também à dificuldade da equipe em acompanhar todas as ações do projeto, a qual, devido ao número reduzido de participante, teve que priorizar o primeiro eixo do projeto que trata da formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O curso não prevê a estrutura de comissões gestoras locais

Itens avaliados:	ESCOLA QUE PROTEGE	AFRICANIDADES (*)
11. Espaço livre para outras avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Dadas as condições e ao momento em que foi realizado o projeto (no meio do ano), seu desenvolvimento foi considerado muito satisfatório, sobretudo no que tange ao envolvimento e empenho das universidades. • De modo geral, o Programa atendeu às expectativas dos parceiros na medida em que todos reconhecem tratar-se de uma excelente e inovadora iniciativa da Secad/MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutores reiteraram as críticas realizadas ao curso, em especial à organização e ao número de cursistas que tinham que atender. • Tutores ressaltaram qualidade do conteúdo do material e o tema proposto

(*) Pareceres coletados no período de setembro a outubro de 2006.
Fonte: MEC/SECAD/DAIE/EDEN, 2006.

Dos Tutores/Mediadores

Escola que Protege

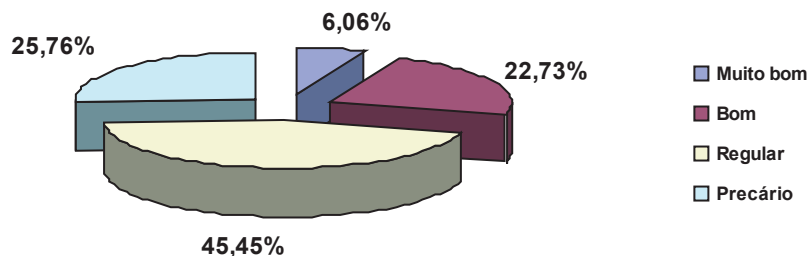
Os 157 mediadores graduandos da UFSC foram divididos em duas turmas. A primeira etapa da formação foi sobre o conteúdo do curso e a segunda, sobre o conhecimento das técnicas e plataforma de Educação a Distância. Tendo em vista a temática em pauta e a importância desses atores no processo de Educação a Distância, esse grupo de respondentes manifestou preocupação com o tempo destinado para a formação.

Foi aplicado, de forma presencial, um questionário para os tutores da formação a distância. Dividimos em blocos de interesse para melhor visualizar os resultados: organização do curso, infra-estrutura técnica e material, escolha dos tutores, formação inicial, material didático, alcance dos objetivos do curso, avaliação geral e espaço para críticas.

Destacamos alguns dos itens avaliados com o objetivo de explicitar como esses sujeitos na formação a distância avaliaram o Programa a que estavam vinculados. Dos respondentes, a maioria residente em Florianópolis (UFSC), 60% são mulheres e 40%, homens.

Quanto à organização do curso, o gráfico abaixo evidencia que para mais da metade dos respondentes o curso está abaixo da linha de satisfação (precário e regular).

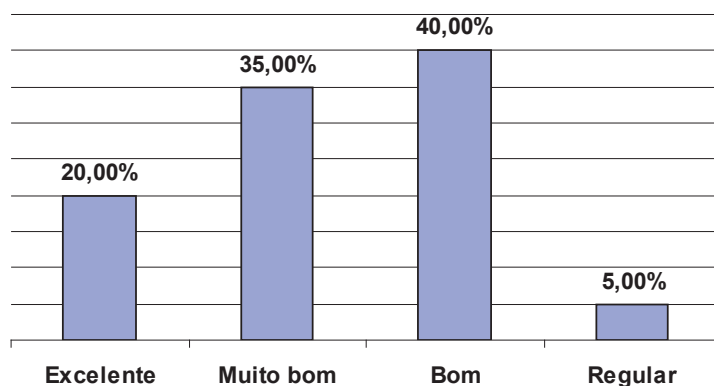
Gráfico 4: Avaliação dos tutores quanto à organização do curso *Escola que Protege*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

Outro indicador considerado relevante por nós é quanto à leitura dos tutores acerca da pertinência e utilidade das informações disponibilizadas pelo curso, tendo por referência o campo de atuação dos cursistas. A grande maioria dos respondentes avaliou que as informações recebidas no curso foram úteis e devem auxiliar os cursistas, principalmente os professores, no reconhecimento de uma situação de violência e negligência.

Gráfico 5: Avaliação dos tutores quanto a utilidade das informações oferecidas no curso *Escola que Protege*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

Para garantir que os tutores pudessem explicitar mais subjetivamente sua opinião, foi disponibilizado aos respondentes um espaço onde pudessem tecer comentários gerais, críticas e sugestões e explicitar outros indicadores de avaliação. Os textos produzidos sugerem que esse espaço é fundamental em todo instrumento avaliativo, pois permite qualificar as opiniões dos tutores, trazendo, portanto, informações mais específicas e capazes de melhor subsidiar um eventual redesenho do programa.

Destacamos, (*ipsis literis*), as principais considerações:

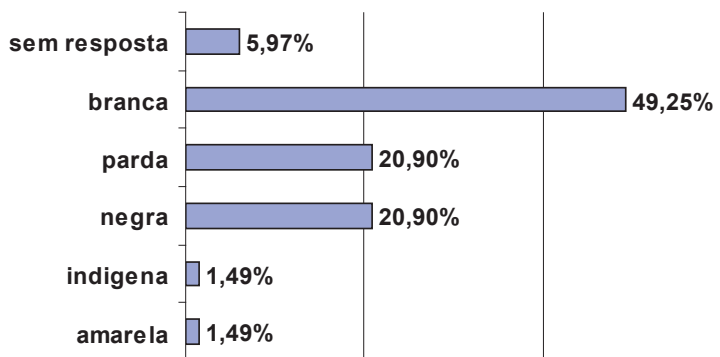
- “Conteúdo e material didático muito conservadores”,
- “Gostaria que o critério de seleção dos cursistas fosse mais específico e que o tempo de formação dos tutores fosse maior.”
- “Gostaria de uma formação inicial mais ampla e específica”.
- “Falta de interesse dos cursistas, falta de estímulos por parte dos tutores”.
- “Melhorar espaço físico da tutoria, maior acompanhamento por parte do pessoal do apoio pedagógico”.
- “Ter maior cuidado quanto à possibilidade dos cursistas participarem de todas as dimensões do curso”.
- “Orientar melhor os cursistas quanto ao curso a distância”.
- “Tempo de duração foi curto e houve pouquíssimo interesse dos cursistas”.
- “Maior período para treinamento, discussões, interação com o conteúdo”.
- “Curso não oferece “capacitação” para trabalhar com o problema.”

“Início adiado prejudicou o aproveitamento dos cursistas, tendo que realizar as atividades nas férias.”

Educação-Africanidades-Brasil

Dos instrumentos aplicados aos tutores, tivemos retorno de 38% dos 178 cadastrados, ou seja, trabalhamos com 67 questionários válidos. Desses, 75% são mulheres e 25%, homens. No gráfico abaixo, ilustramos os respondente que se auto declararam quanto a cor/raça

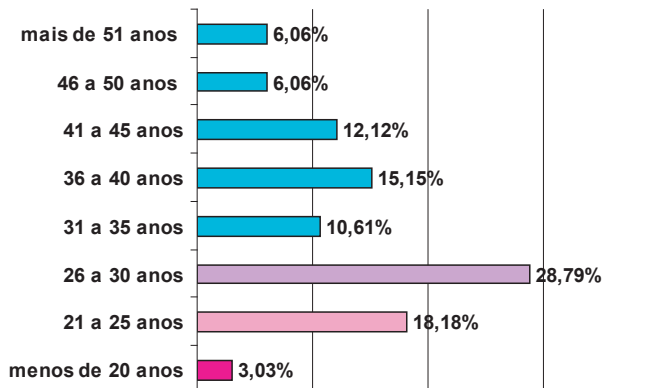
Gráfico 6: Cor/raça dos tutores no curso *Africanidades*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

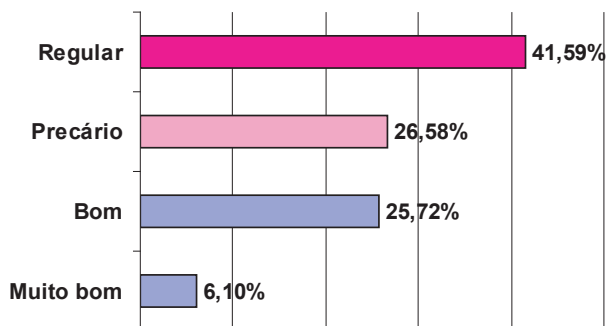
Quanto à faixa etária, chamou-nos atenção que há tutores menores de 20 anos e a quase metade dos tutores está na faixa entre 21 e 30 anos. Inicialmente os critérios adotados a equipe central e equipe executora eram de que o corpo de tutores deveria ser residente em Brasília composto, de preferência por graduados e pós-graduados em ciências humanas com experiência na temática e em EaD. Durante o processo de seleção, verificou-se que a UnB não teria a quantidade exigida para o curso e foi necessário flexibilizar os critérios de vaga para graduandos que estivessem cursando a partir do 5º semestre da área de ciências humanas com conhecimento na temática. O fato de 18,8% dos tutores terem menos de 25 anos pode ser indício de nível de experiência aquém do requerido para este tipo de curso e temática, tornando a formação inicial ainda mais estratégica e demanda maior cuidado no acompanhamento desses tutores.

Gráfico 7: Faixa Etária dos Tutores do curso *Africanidades*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

Gráfico 8: Avaliação dos tutores quanto a organização do curso *Africanidades*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

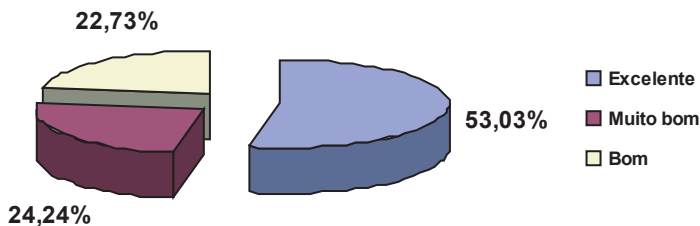
Esses dados revelam uma importante evidência de baixa satisfação dos tutores com a organização do curso até o momento da presente avaliação. Considerando que os tutores são os principais agentes e intermediários entre os cursistas, e que no cotidiano do curso é o executor das ações propostas, esse dado torna-se relevante, uma vez que sinaliza um provável comprometimento do alcance dos objetivos e finalidades propostos, dada a proximidade com o final do curso.

Quanto ao acesso a computadores e infra-estrutura para trabalhar com os cursistas, 68,66% consideraram satisfatório, especialmente porque entendemos como margem de satisfação as respostas que assinalam os itens *bom*, *muito bom* e *excelente*. Esse dado se torna importante na medida em que revela que o Cead reúne as condições materiais e de espaço para a realização da modalidade de curso a que se propôs desenvolver.

Quanto ao critério de seleção dos tutores, cerca de 25% avaliou o processo como regular e precário, enquanto a grande maioria avaliou como bom, muito bom e excelente.

A utilidade e pertinência das informações oferecidas no curso foi considerada excelente pela quase totalidade dos respondentes, o que ressalta a importância dos investimentos de recursos públicos nesta temática.

Gráfico 9: Percepção dos tutores quanto à utilidade das informações oferecidas no curso *Africanidades*



Fonte: MEC/Secad/DAIE/Eden, 2006

Foi também destinado um espaço para comentários, onde obtivemos alguns registros que julgamos conveniente destacar. Na análise, percebemos que a quase totalidade de tutores julga a formação importante e pertinente para atender as determinações da Lei 10639/2003 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Entretanto, não deixaram de tecer críticas quanto à organização e falta de acompanhamento por parte da equipe executora, aos problemas decorrentes do de-

senho do curso, ao acesso à plataforma e ao processo de desenvolvimento como um todo, especialmente no que se refere ao contato com os articuladores e cursistas. Transcrevemos alguns comentários para ilustrar essa leitura:

- *“Carga horária e período de realização deveriam ser ampliados.”*
- *“Perdeu tempo na organização administrativa do curso, atrapalhando o conteúdo”.*
- *“Problemas com organização das turmas e falta de informação dos cursistas e problemas com o Moodle.”*
- *“Não houve diálogo com os cursistas”.*
- *“Número de alunos muito grande para cada tutor, deixando as turmas extremamente grandes”.*
- *“Inscrições dos cursos devem ser feitas nas escolas via secretarias de Educação.”*
- *“O principal problema foi o processo utilizado para matrícula dos cursistas e indicação dos articuladores”.*
- *“O Cead precisa aperfeiçoar a seleção e não cometer estes erros. É impossível trabalhar num fórum de discussão com 144 educandos”.*
- *“Dificuldade de acessar o Moodle e a falta de material, que não chegou por problemas de cadastro, Causaram a desistência de muitos cursistas”.*
- *“Os cursistas não tinham informação sobre o curso. São poucos os que estão demonstrando interesse”.*
- *“A ambição de atender 25 mil cursistas não condiz com a infra-estrutura oferecida. Muitos alunos nem sequer sabiam que estavam inscritos”.*
- *“O curso é de extrema importância. Acho que ocorreu uma falha na organização. Os tutores deixaram de ser colaboradores pedagógicos para se ocuparem com questões técnicas e administrativas”.*
- *“A proposta do curso é boa, mas a estrutura para atender a quantidade de cursistas deixou a desejar”.*
- *“No início, tivemos problemas com a plataforma, mas no geral valeu a pena e a temática é relevante para os educadores”.*
- *“Desorganização de cadastro dos alunos, problemas técnicos, falta de planejamento, excesso de demanda”.*

- “Problemas técnicos, lentidão do servidor, dificuldade de acesso ao Moodle, grande quantidade de alunos”.
- “Falta de planejamento logístico. O curso Africanidades é uma iniciativa importante e relevante para Educação”.
- “A proposta do curso é boa, mas a estrutura para atender a quantidade de cursista deixou a desejar”.

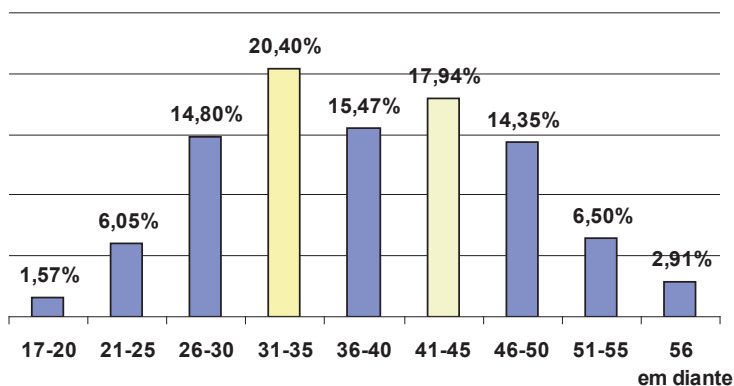
Dos cursistas

Escola que Protege

Aplicamos um questionário *on-line* aos cursistas do programa *Escola que Protege* (EqP) em novembro com 19 perguntas. Tabulamos as respostas do curso EqP no início de dezembro de 2006, quando o curso na modalidade a distância já havia terminado. Dos 4616 concluintes, obtivemos resposta de 416, que corresponde a 9,7 % do total.

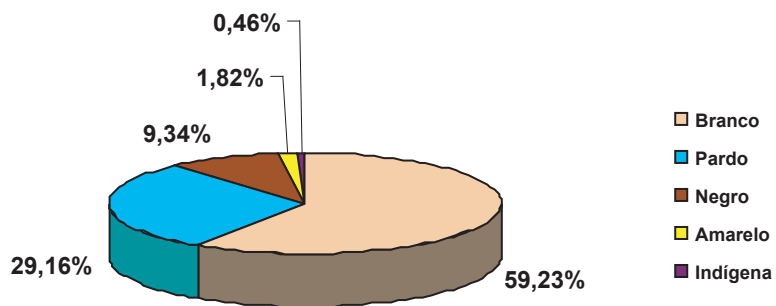
Nos gráficos abaixo, destacamos o perfil do respondente.

Gráfico 10: Faixa etária dos cursistas concluintes -EqP



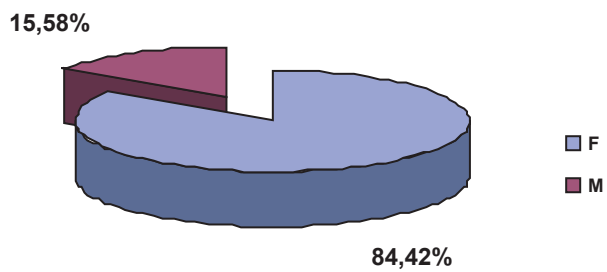
Fonte: MEC/Secad, 2006

Gráfico 11- Raça/cor dos cursistas concluintes -EqP



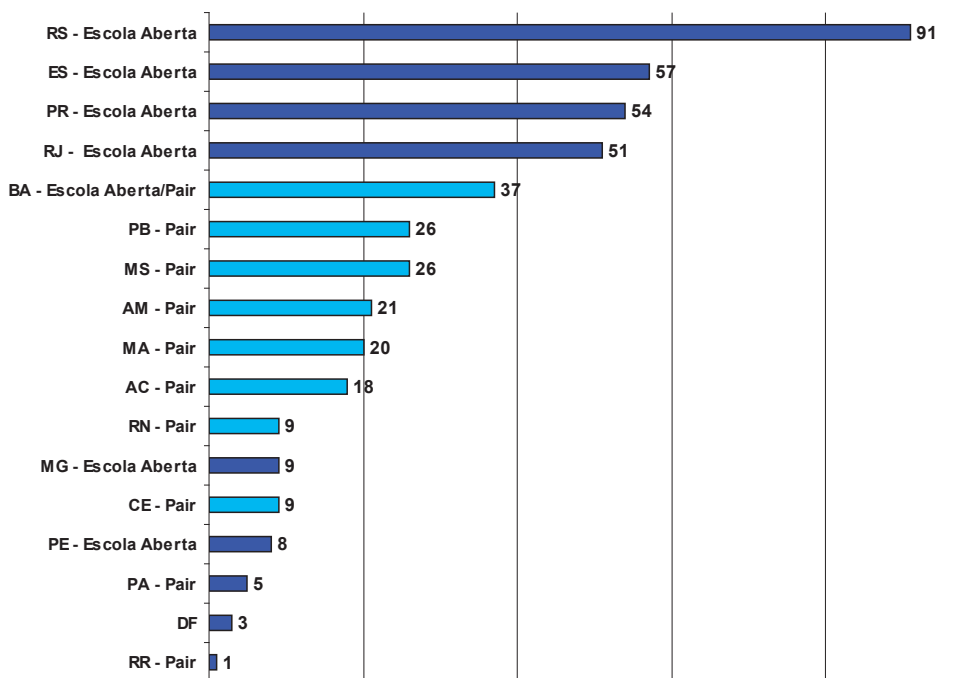
Fonte: MEC/Secad, 2006

Gráfico 12- Sexo dos cursistas concluintes -EqP



Fonte: MEC/Secad, 2006

**Gráfico 13 – Origem dos cursistas concluintes segundo a territorialidade
Pair e Escola Aberta – EqP**



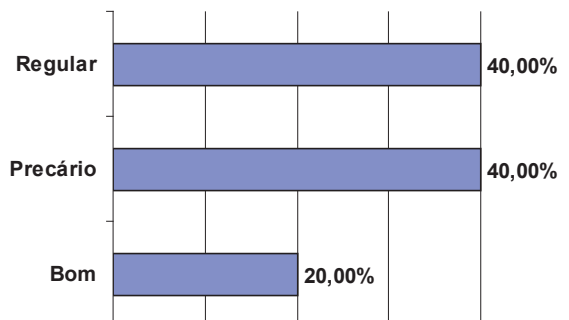
Fonte: MEC/Secad, 2006

No gráfico acima, temos a maioria dos respondentes oriundos dos estados com a territorialidade do programa *Escola Aberta*, que abrangeu 78 municípios dos 96 municípios. O Distrito Federal foi incluído após o início do curso a distância.

Na seqüência, mostramos a avaliação dos cursistas em relação ao curso a distância, pois a segunda etapa presencial só irá terminar em fevereiro de 2007. Para a quase totalidade dos respondentes (97%), essa primeira etapa foi considerada bastante satisfatória. A seguir mencionamos as categorias que consideramos mais relevantes para esta análise:

Acesso aos equipamentos e mídias: Embora o curso tivesse a aprovação da maioria dos respondentes, o acesso a equipamentos e mídias foi considerado precário e regular por 80% dos respondentes, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 14 – Avaliação dos cursistas quanto ao local de acesso aos equipamentos e mídias - EqP



Fonte: MEC/Secad, 2006

Apoio técnico e acompanhamento pedagógico : Quase 93% dos respondentes ficaram satisfeitos com o apoio técnico recebido para realizar o curso e 60,7% consideraram o acompanhamento pedagógico para tirar dúvidas, construir aprendizagens e socializar idéias excelentes e muito bom. Na faixa de satisfação moderada temos 30% e quase 10% consideraram este item pouco satisfatório.

Sobre o ambiente virtual de aprendizagem: O ambiente de aprendizagem ao qual se refere a pesquisa é composto pela plataforma utilizada, os instrumentos pedagógicos (teleconferências, fóruns, *chats*, ect.) e a interação entre os cursistas e tutores. Quanto à facilidade de uso, clareza e objetividade do ambiente virtual, 62% dos respondentes o consideraram excelente e muito bom. O mesmo resultado se deu em relação às estratégias pedagógicas. Temos 32,5% dos respondentes que acharam bom, ou seja, quase 95% estão satisfeitos com as estratégias pedagógicas e o ambiente virtual utilizado.

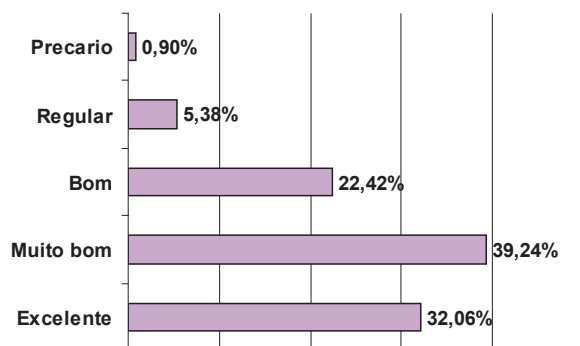
Sobre o conteúdo do curso e material de apoio : Quanto às informações recebidas no material didático e atividades no que diz respeito à clareza, pertinência e facilidade de compreensão, cerca de 80% dos respondentes acharam excelente e muito bom. O material didático foi muito bem avaliado, tendo sido considerado esclarecedor e de fácil compreensão.

Sobre o nível de aprendizagem e utilização das informações recebidas: Mais de 70% dos respondentes estão bastante satisfeitos (excelente e muito bom) e 26% satisfeitos (bom) com os conhecimentos adquiridos a respeito dos métodos

para o reconhecimento e a prevenção de casos de violência contra crianças e adolescentes e sua aplicabilidade em sala de aula. Consideram que esta temática pode ser ministrada na modalidade a distância de forma efetiva e é muito útil para a formação profissional .

Apoio do diretor: No gráfico abaixo vemos que quase 70% dos respondentes receberam o apoio do diretor da escola para fazer o curso. Isso é fundamental para o enraizamento da temática na escola e sua inserção no projeto político-pedagógico, pois o diretor é um gestor e facilitador desse processo.

Gráfico 15 – Avaliação dos cursistas quanto ao apoio recebido pelo diretor de sua escola.



Fonte: MEC/Secad, 2006

Educação-Africanidades-Brasil

Conforme citado anteriormente, enviamos 25.649 e-mails no dia 4 de dezembro solicitando aos cursistas que entrassem no endereço (*link*) indicado para responder o questionário de avaliação do curso e estabelecemos um prazo para retorno (entre 10 a 15 de dezembro).

É importante ressaltar que a avaliação dos cursistas, ora apresentada, ocorreu simultaneamente à avaliação interna de reação realizada pelo Cead/UnB. Ademais, ambas avaliações foram implementadas antes do término do curso e, portanto, antes das certificações dos cursistas. Tais peculiaridades temporais dificultaram, segundo nossa percepção, a distinção, pelos cursistas, das finalidades e objetivos diversos das duas avaliações e, em alguns momentos, a identificação da avaliação como pré-requisito para certificação.

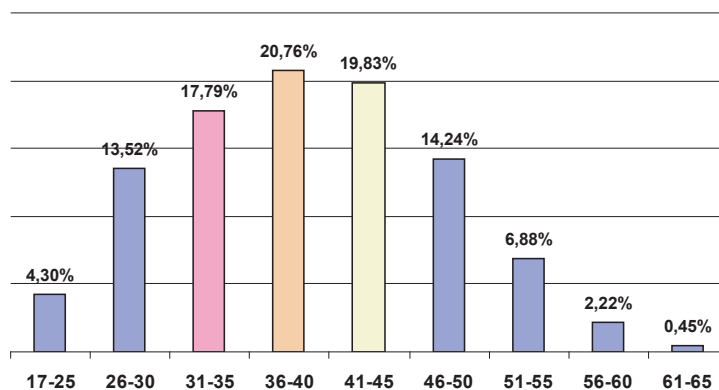
Das 4.800 respostas recebidas, 3.339 foram consideradas válidas, o que representa 13% do total dos cursistas registrados pelo Cead/UnB (25.649). Na tabela abaixo temos o total de cursistas por categoria: os coordenadores são aqueles vinculados à Secretaria de Educação que ajudaram no processo de inscrição e na divulgação do curso e os articuladores, aqueles que foram os interlocutores dos cursistas de cada escolas

Tabela 7 – Categorias dos respondentes quanto à função – Africanidades

Coordenador	25
Cursista	3289
Articulador	25
Total geral	3339

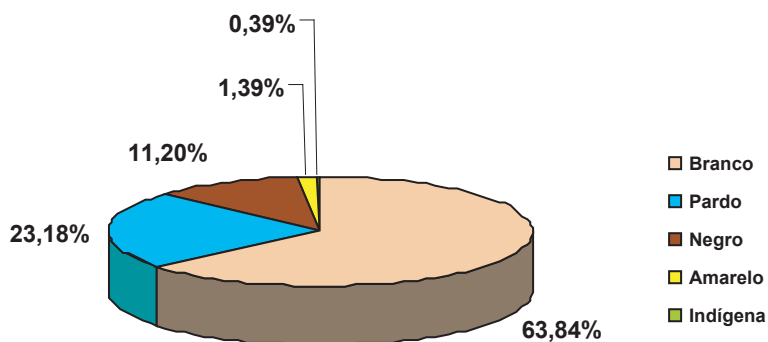
Quanto à faixa etária dos respondentes, verificamos que 58,3% estão entre 30 e 45 anos. No que se refere à cor/raça, 63,8% se auto-declararam brancos, 23% pardos e 11,2% negros. Quanto ao sexo, 81,1% é de mulheres, conforme gráficos abaixo:

Gráfico 16: Faixa etária dos cursistas respondentes – Africanidades



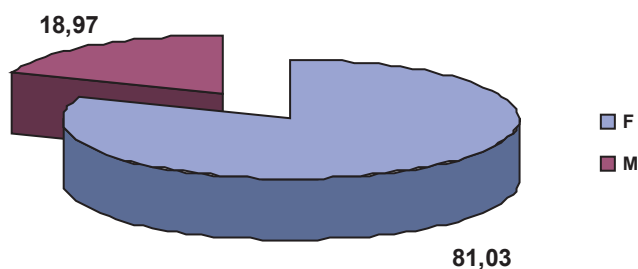
Fonte: MEC/Secad,2006

Gráfico 17 – Raça/cor dos cursistas respondentes – Africanidades



Fonte: MEC/Secad,2006

Gráfico 18 – Sexo dos cursistas respondentes – Africanidades



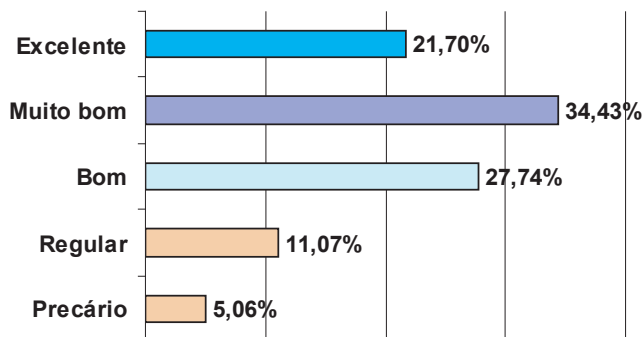
Fonte: MEC/Secad,2006

Quanto aos resultados da avaliação dos cursistas podemos considerar as mesmas categorias do curso analisado anteriormente.

Quanto ao acesso a equipamentos e mídias: Temos 61% dos respondentes que consideraram excelente e muito bom o acesso aos equipamentos e mídias durante o curso, 23%, bom e somente 15% tiveram dificuldades de acesso.

Apoio técnico e acompanhamento pedagógico: O apoio técnico para realizar o curso assim como o acompanhamento pedagógico, para tirar dúvidas, construir aprendizagens e socializar idéias foram muito satisfatórios para um pouco mais da metade dos respondentes (56%), pouco satisfatório para 16% e satisfatório para 27%.

Gráfico 19 – Avaliação dos cursistas quanto ao apoio técnico e acompanhamento pedagógico – Africanidades



Fonte: MEC/Secad,2006

Sobre o ambiente virtual de aprendizagem: O ambiente virtual de aprendizagem – plataforma de acesso e as estratégias pedagógicas utilizadas (teleconferências, fóruns, *chats*) foram avaliados como muito satisfatórios por 55% dos respondentes e bom por 27,2%. A interação entre os cursistas e os tutores e o conhecimento também foi avaliado como muito satisfatório por 51% dos cursistas. No entanto 18% demonstraram insatisfação quanto à clareza, objetividade, facilidade de uso do ambiente virtual e a interação entre os cursistas.

Sobre o conteúdo do curso e material de apoio: No que se refere à clareza e objetividade assim como a linguagem utilizada no material didático 80% dos respondentes consideraram satisfatório.

Sobre o nível de aprendizagem e utilização das informações recebidas: O nível de aprendizagem adquirido no curso e sua aplicabilidade em sala de aula foi considerado *excelente* e *muito bom* por mais de 70% dos respondentes e bom para quase 30%. A porcentagem de insatisfação ficou um pouco acima de 3%. As orientações recebidas para tratar de casos de discriminação identificados na escola foi muito satisfatório para 71% dos pesquisados. O total de 91% acha que esta temática pode ser trabalhada num curso a distância de maneira efetiva.

Apoio do diretor e envolvimento dos professores: Como o curso foi estruturado por escola, 57% dos respondentes avaliaram que foram apoiados satisfatoriamente por seus respectivos diretores, 23,6% tiveram um apoio regular e 19% não foram devidamente apoiados por seus diretores.

Quanto ao envolvimento dos colegas professores com a temática, 36% avaliaram que foi pouco satisfatório e mais de 50% avaliaram que foi muito satisfatório.

Comentários sobre os programas avaliados

Escola que Protege

O curso *Escola que Protege* também é fruto de uma demanda da sociedade para tratar do enfrentamento de violências contra criança e adolescente no sistema de ensino, especialmente nas escolas de maior vulnerabilidade social. O desenho do projeto atinge duas territorialidades: a dos estados que têm o Programa PAIR e a dos estados que têm o Programa Escola Aberta.

Com base nos depoimentos coletados, avaliamos que as principais dificuldades evidenciadas nesse Programa foram relacionadas ao nível de experiência da equipe central no que diz respeito à gestão de projetos. O ajuste da CGAEC para gerir o Programa se deu no mesmo momento em que o curso deveria começar – com a contratação de mais pessoas e a redefinição e elaboração do material didático. Além disso, constatou-se a necessidade de maior clareza nas atribuições da coordenação e nos compromissos da UFSC no projeto original, comprometendo o calendário do curso, que teve seu cronograma alterado duas vezes.

Em encontro presencial realizado com os interlocutores pedagógicos das universidades, percebemos que, embora houvesse interesse no Programa, a organização dos cursos presenciais não estava definida. No entanto, foram iniciados em setembro e, como ocorreu no processo de implementação desse projeto, as universidades ajustaram seus calendários às propostas metodológicas.

De acordo com os dados obtidos a partir da pesquisa efetivada junto aos cursistas é possível avaliar o impacto positivo desse curso na rede de ensino, especialmente em relação aos Planos de Ação elaborados pelos cursistas e à articulação de alguns municípios para a implementação da comissão gestora, com vistas a discutir os procedimentos que devem ser tomados na escola.

Atendendo nossa solicitação, a UFSC nos enviou, para conhecimento dos conteúdos, uma amostra dos Planos de Ação elaborados pelos educandos como conclusão do curso de Educação a Distância.

Foi proposta uma estrutura básica para o desenvolvimento dos planos tais como: identificação da ação, abrangência, objetivos, descrição das atividades, cronograma e

resultados esperados. Esse trabalho foi realizado com todos os atores envolvidos no curso, tanto da territorialidade do PAIR quanto do Programa *Escola Aberta*.

Considerando os objetivos dessa avaliação, lemos a proposta daqueles que atuam nos sistemas de ensino e, dessa forma, foi possível conhecer como foram organizados os grupos de trabalho: equipes compostas de representantes de várias escolas, grupos de professores da mesma escola, e um único professor da escola. Na proposta original do curso a distância, esses planos subsidiariam os cursos presenciais e serviriam como roteiro de trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas.

Apesar das dificuldades iniciais da equipe central na elaboração do projeto, na interlocução com a UFSC e na formalização e adesão dos parceiros, o curso a distância, segundo as informações que temos, foi finalizado com 4416 cursistas, ou seja, 40 % de desistência em relação inscritos, número considerado satisfatório para um curso a distância. O mecanismo de controle para avaliação da qualidade e permanência de um cursista de Educação a Distância é muito retratado pelo número de cursistas para os quais serão expedidos certificados de participação no curso. Esse número final sugere o alcance dos objetivos do Programa e retrata o aproveitamento dos recursos públicos disponibilizados para desenvolvimento da política de formação.

Educação-Africanidades-Brasil

A sanção da Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicaram ao Ministério da Educação a necessidade de qualificar os professores da rede pública de ensino acerca da temática. A Secad optou por uma modalidade de Educação a Distância (EaD) pela capilaridade disponibilizada por esta estratégia, especialmente em se tratando de um País continental como o nosso.

Para realização desse trabalho, a Secad apoiou-se na contratação de equipe especializada em Educação a Distância – Cead/UnB, na perspectiva de oferecer suporte técnico-pedagógico para a viabilidade e sustentabilidade do curso e aproveitamento pedagógico do cursista, oferecendo-lhe, na medida do possível, os subsídios e aportes necessários para que sua tarefa fosse desenvolvida com aproveitamento satisfatório.

Entretanto, é preciso considerar que o acesso dos professores aos mecanismos de informatização ainda expressa alguma fragilidade, especialmente se ressaltarmos a pouca familiaridade com a informática e a falta de acesso aos equipamentos que caracterizam parte significativa dessa categoria.

A partir das respostas dos tutores, identificamos dificuldades no acesso (e, por consequência, a redução ou ausência de contato com os articuladores e tutores e de orientações pedagógicas), representando comprometimento da permanência do cursista para continuidade do curso.

A integração e esforço conjunto e sistemático da Secad e equipe especializada tornam-se fundamentais para que sejam garantidos os procedimentos mínimos necessários para alcance dos objetivos e das finalidades do curso e sanados os problemas emergentes da oferta do curso.

O entendimento da Gestão Central do Programa é a de que se constituía atribuição tácita da equipe executora a oferta das informações e de esclarecimentos necessários sobre o processo de formação e a respeito do andamento geral dos trabalhos, uma vez que trata-se de instituição especializada e contratada para esse fim.

No entanto, os dados coletados nesse trabalho avaliativo apontam dificuldades, evidenciadas, sobretudo, pelo atraso na oferta do curso, conforme o seu projeto básico, e pelo não-atendimento tempestivo das solicitações de informações e dados da equipe gestora da Secad – (não permitindo, inclusive, a utilização dos mesmos no presente trabalho avaliativo). Os encontros realizados e os dados coletados por meio do questionário sinalizam fragilidades na operacionalização do curso.

No curso *Africanidades*, comparando as avaliações das equipes da Secad e do Cead/Unb, por exemplo, observamos alguns pontos convergentes e divergentes. O primeiro ponto convergente é em relação à organização interna das duas equipes, consideradas satisfatória por ambas; o segundo trata-se do cumprimento do objetivo do curso como exigência da lei 10.639/03; o terceiro ponto, foi a relação entre os parceiros (Secad e Cead/UnB) que foi considerada não satisfatória por ambos. Em relação aos demais itens, verificamos que as principais críticas da equipe gestora em relação à equipe do Cead/UnB a época, foram o não atendimento em tempo oportuno às solicitações de redesenho do projeto, do plano de avaliação, dos bancos de dados além de problemas técnico-operacionais para atender um curso de tal abrangência. Por outro lado, a equipe executora rebate estas críticas pontuando que o Cead/UnB tomou todas as providências cabíveis para solucionar problemas tanto na área técnica como na área pedagógica detectados durante o curso.

A avaliação dos tutores, conforme explicitada anteriormente, expressa que a grande lacuna do curso foi não considerar a realidade das escolas. Por sua vez, a

organização promovida pela equipe executora até dezembro de 2006 não foi considerada adequada para gerar um curso que realmente alcançasse os cursistas e permitisse efetivas aprendizagens.

Nesse sentido, foi ressaltado o desconhecimento dos sistemas de ensino no momento de planejar a abrangência e a capilarização do curso. Ficou evidenciada, também, a dificuldade de inscrição dos cursistas, uma vez que, segundo eles, os tutores teriam que ligar para as escolas e contatar os articuladores, e nem sempre as escolas têm telefone disponível para o professor.

Desse modo, além de desvio de função, alegam a impossibilidade de desenvolver satisfatoriamente o trabalho pedagógico para o qual, inicialmente, foram convocados. Alertam, também, para o nível de desmotivação que os atropelos do processo causaram para si e para os cursistas, e, ainda, para as desistências ocasionadas pela falta de acesso, de acompanhamento e de organização necessários para a sustentabilidade do curso.

Se a proposta era envolver a escola como um todo, privilegiando a interlocução entre o tutor e o articulador, isto, segundo os respondentes tutores, não ocorreu, e a estratégia não ficou clara tanto para os cursistas quanto para os tutores. Por um lado, o resultado das perguntas fechadas sinalizou certo nível de satisfação em relação a alguns aspectos do curso. Por outro, as críticas ressaltaram fragilidades no desempenho da equipe do Cead/UnB à época, especialmente no que se refere à estrutura de organização e de acompanhamento do curso.

No entanto os resultados do questionário *on-line* enviados aos cursistas apontam uma avaliação positiva, o que reforça a demanda por processos de formação continuada na rede de ensino que acompanhem as novas diretrizes e legislação do governo. Destacamos que, segundo avaliação dos tutores, como em todo processo educativo, a motivação é fundamental para que o aluno a distância persista em suas atividades, aprenda e conclua seus estudos. Segundo Rogers (*Apud QURESHI et. al.*, 2002), a motivação na Educação “é a compulsão que mantém uma pessoa numa situação de aprendizagem e a encoraja a aprender”.

Outro aspecto muito ressaltado foi a perspectiva ambiciosa de abrangência do curso. Pelo que se pode constatar, sua infra-estrutura não comportou a quantidade de cursistas para o qual inicialmente fora projetado. Essa leitura da equipe central e dos tutores poderia ser ou não ratificada se os dados de movimentação solicitados à equipe executora do Cead/UnB tivessem sido encaminhados com a periodicidade solicitada.

Nesse sentido, reafirmamos a lacuna de informações ocasionada pela ausência de um banco de dados informativo do andamento do curso, de um relatório parcial de participações dos educandos, de relatórios avaliativos parciais das equipes gestoras e, ainda, da sistematização do questionário inicial aplicado aos ingressantes no curso, no tempo em que tais dados foram solicitados.

No entanto, podemos constatar a importância de cursos que trabalhem com a temática étnico-racial na escola, por meio dos resultados do questionário de entrada que o cursista deveria responder no ato da inscrição. Foram 27.875 pessoas que responderam o questionário quando se inscreveram. Os resultados apontam que de 97% que acredita existir preconceito/discriminação no Brasil, 98% desses especificam como sendo de raça/cor. De 67,4% que presenciou alguma situação de preconceito na escola, 61% especificou como sendo de raça/cor. Esta avaliação corrobora com a demanda por cursos de formação dessa natureza e a necessidade de fortalecer as políticas afirmativas e inclusivas em relação a questão mais geral de preconceito e discriminação e especificamente no item raça/cor.

Considerações finais

A Identidade da Escola e as Demandas Contemporâneas

O projeto político pedagógico de uma escola é a sua identidade como instituição autônoma, onde se concretizam, de forma dinâmica e democrática, as ações e os compromissos de seus membros. Para que isso se dê, é necessário que, desde sua concepção inicial, o projeto seja pensado de forma coletiva, garantindo a todos que estão ligados à escola a oportunidade de participar da elaboração, compreender sua importância e adquirir a consciência de que o projeto, diretamente ou indiretamente, afeta os destinos de toda a comunidade escolar.

Trata-se de um instrumento singular em torno do qual a comunidade escolar é estimulada a se organizar e construir dentro do seu espaço, a tomar posições descentralizadas e a fortalecer atitudes democráticas e comunicativas no interior da escola. Quando a escola consegue se organizar para tomar decisões conjuntas, ela está construindo a sua autonomia e, principalmente, a sua identidade.

A escola está dizendo a que veio, para onde pretende ir e como pretende chegar a esse lugar. Está diante de uma oportunidade quase ímpar de as pessoas se verem, conhecerem, trocarem idéias e descobrirem as potencialidades de cada um no ambiente escolar.

O contrário disso é uma escola onde os professores se cumprimentam nas horas de intervalo, conversam nos momentos de planejamento, mas não têm compromisso de construir nada em conjunto. Uma escola sem projeto político-pedagógico construído, discutido, pensado numa seqüência lógica que relaciona objetivos, estratégias, ações e finalidades, é uma escola com altíssimo percentual de chance de abrir suas portas simplesmente para cumprir as exigências mínimas do sistema de ensino de colocar pessoas em sala de aula para ministrar os conteúdos escolares. Essa escola tem grande chance de ser pouco dinâmica, pouco atraente e pouco promissora.

Entretanto, é importante pensar que toda escola exercita um currículo. Consciente ou inconscientemente, os que atuam no contexto escolar estão envolvidos diretamente nas tramas que forjam as identidades humanas. É importante que a escola compreenda que o conjunto de atividades que ela oferece à sua comunidade coopera para a formação de pessoas, nas múltiplas dimensões que a constituem.

Por assim entender, assimilamos que discutir o currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Por este entendimento, podemos dizer que construir o projeto político-pedagógico da escola, abrir o debate, construir formas de gestão mais democráticas e participativas, construir alternativas conjuntas, envolver os alunos e a comunidade na discussão dos problemas escolares e sociais, é formativo dos profissionais da Educação e dos cursistas. Contribui claramente para a formação de cidadãos comprometidos com os rumos da sociedade, mais participativos na vida coletiva e autônomos na sua capacidade de enfrentar os desafios sociais.

Mas qual a relação desses cursos de formação continuada – *Africanidades e Escola que Protege* – com o projeto pedagógico e o currículo da escola?

Em primeiro lugar, percebemos a ausência de um debate maior sobre currículo e projeto pedagógico, o que se ressalta nos momentos de elaboração e implementação das políticas que irão recair diretamente nas escolas do Ensino Básico como, por exemplo, os cursos de formação continuada. Debater o currículo, hoje, significa discutir, com profundidade, os mecanismos nos quais os professores irão se apoiar para dar viabilidade aos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.

Se não compreenderem que discutir preconceitos e violências é currículo, o máximo que um curso dessa amplitude pode gerar é uma sensibilização. Mas isso é pouco. É preciso que os conhecimentos adquiridos nos cursos promovam mais que professores sensibilizados pelas conseqüências de maus tratos e preconceitos contra

seres humanos. Precisamos de sujeitos sociais que compreendam seu papel, o papel da escola e as muitas alternativas que dispõem no sentido do enfrentamento dessas anomalias da organização societária.

Isto não significa desconhecimento do tema, mas, provavelmente, a ausência do entendimento e da valorização deste nos desenhos dos projetos, o que repercute na arquitetura do curso e no seu processo de capilarização. Nesse sentido, fica a questão: qual a finalidade desses e outros programas formadores, senão intervir na qualidade da Educação e de vida da comunidade? Interessa o investimento de recursos públicos na promoção de políticas que geram impacto sobre a realidade escolar e social.

Para dar conta dessa tarefa com eficiência, é de fundamental importância conhecer a realidade das escolas públicas, especialmente no que se refere às condições de oferta de uma infra-estrutura técnica adequada para realização de cursos e de tempo efetivo de participação dos professores. Normalmente, o professor que deseja participar de cursos de formação, sejam eles a distância ou presencial, só consegue fazê-lo nos finais de semana, privando-se do descanso e do convívio com a família. A responsabilidade com seus alunos, aliada à atual carência de profissionais no campo da docência, faz com que as formações continuadas, essenciais para sua profissão, ocorram sempre num terceiro turno.

O desconhecimento dessa realidade faz com que alguns cursos sejam oferecidos sem as articulações necessárias com as equipes gestores dos sistemas de ensino dos estados e municípios, o que se constitui em um equívoco. Primeiro porque não há perspectivas de sustentabilidade do debate fora desses espaços, ou seja, a temática abordada tende a deixar de ser debatida após a conclusão do curso, porque é apropriada somente pelos profissionais que dele participaram.

Depois, porque as secretarias são as responsáveis pelos andamentos das ações do sistema de ensino como um todo, respondendo pelos resultados gerais de desempenho dos educandos e executando políticas, no âmbito dos estados e municípios, que dizem respeito a todas as escolas. Embora a LDB garanta autonomia de gestão às escolas no desenvolvimento de seu projeto pedagógico, ignorar os gestores dessas esferas evidencia desatenção para com as estruturas de funcionamento dos sistemas de ensino no Brasil.

Outra referência importante é a base conceitual sobre a qual se estabelecem os conteúdos dos cursos. É importante que fique claro que ao professor não basta a obtenção da informação pela informação. Esse acúmulo de conhecimento, por si só, não modifica sua prática pedagógica.

Desse modo, reiteramos a perspectiva de Nóvoa (1995), para quem é de fundamental importância que os cursos promovam os processos de *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; de *ação*, especialmente na escolha das melhores maneiras de agir e fazer Educação; e de *autoconsciência*, uma vez que somente a reflexão comprometida com os rumos sociais pode modificar as estruturas conceituais e práticas de um profissional.

O curso *Africanidades* teve uma preocupação de inserir as questões do currículo escolar e da relação étnico-raciais na introdução do material didático oferecido, no qual se discutem as relações de sociabilidade, o problema da violência simbólica e a convivência, na escola, do “currículo oculto” ao lado do currículo oficial. Não temos clareza do destaque que foi dado a essas temáticas no desenvolvimento do curso, pelo fato de não ter sido concluído.

Embora o material didático do curso *Escola que Protege* tenha uma formação mais adequada para a modalidade a distância, o material não enfatizou as temáticas projeto pedagógico e currículo escolar. Entretanto, a perspectiva prática de aplicabilidade dos conhecimentos se deu por meio da elaboração dos Planos de Trabalho solicitados ao final do curso presencial.

De modo geral, esses planos objetivaram conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar, pais de alunos e comunidade sobre a questão da violência, abuso sexual e negligência, cujas atividades foram palestras, oficinas e atividades culturais.

Foi uma tentativa inovadora e necessária, mas os resultados ainda são genéricos demais para provocar uma discussão mais focada na proposta curricular. Em se tratando de um tema ainda novo e muito delicado, a inserção no currículo deve demandar mais tempo e, por isso, a necessidade de continuidade dos processos formativos.

Quanto aos caminhos percorridos

Quanto à efetividade entre as modalidades a distância e presencial para formação continuada de professores, avaliamos que ambos são igualmente importantes e necessários, dependendo da abrangência, do objetivo da proposta e do recurso disponível. No entanto, levantamos alguns parâmetros de análise que devem ser considerados nos desenhos dos projetos. São eles:

- 1 – Definir a quantidade de cursandos compatível com o número de tutores. No caso do *Africanidades*, constatou-se que 144 educandos por tutor é inviável, e no *Escola que Protege*, com cerca de 50 alunos por tutor, que o número foi mais aceitável.
- 2 – Solicitar às secretarias estaduais e municipais de Educação uma amostra de escolas que têm condições e infra-estrutura de participar do curso,
- 3 – Reunir com os diretores, por solicitação das secretarias de Educação, e apresentar a proposta pedagógica do curso e sua inserção no currículo da escola,
- 4 – Organizar uma equipe de suporte disponível e ágil para atender problemas de acesso a plataforma e aos instrumentos disponíveis compatíveis com o número de cursistas,
- 5 – Definir claramente as atribuições da área administrativa, do suporte técnico e dos tutores/mediadores,
- 6 – elaborar material didático compatível com a linguagem da Educação a Distância,
- 7 – monitorar a distribuição do material para os cursistas antes do início dos cursos.

Quanto à execução do curso, avaliamos que a Secad pode publicar edital de convocação para instituições diversas, públicas, privadas, não-governamentais e outras entidades com experiência comprovada na modalidade Educação a Distância, e assim, ampliar os registros documentais de acompanhamento dos projetos, democratizar a participação da sociedade civil e efetivar relações cada vez mais comprometidas com os parceiros contratados.

Quando adotada a descentralização dos recursos como possibilidade de desenvolvimento de políticas públicas, sugerimos um projeto básico onde sejam descritas detalhadamente as atribuições de cada parceiro, com cronograma de execução e entrega de produtos, com a exigência de relatórios avaliativos parciais e periódicos, dentre outros aspectos que facilitem o acompanhamentos dos projetos por parte da Secad.

A grande vantagem dos cursos de Educação a Distância está na sua abrangência e facilidade de comunicação *on-line*. Para que seja uma ação efetiva, é necessário, para atender o cursista considerar a adequação e pertinência do processo metodológico, da estrutura de tutoria, do suporte técnico e do material didático.

Se, por um lado, o curso a distância tem uma capilaridade mais ágil e abrangente, por outro, demanda do cursista disciplina e concentração mais apuradas. Num curso presencial, a dinâmica é totalmente diferente, pois requer uma maior participação do educando e interação com os colegas, quando se praticam outras habilidades como o diálogo, a leitura, a escrita e outros processos de vivência.

Para alcançar bons resultados, consideramos como fatores indispensáveis:

- 1 – O desenho da proposta metodológica, com diretrizes claras e pautadas na realidade das redes de ensino,
- 2 – A descentralização da gestão por convênios, resoluções etc.,
- 3 – A solicitação precisa de conteúdos (publicações, vídeos, internet etc.), para não haver desvirtuamento do processo de aprendizagem, e
- 4 – A elaboração de materiais didáticos inéditos para desenvolvimento do curso, a fim de evitar adaptações indesejáveis de materiais impressos e conseqüentes dificuldades de alcance dos objetivos temáticos.

O desenho do curso *Escola que Protege* – utilizando-se de mecanismos de formação a distância e presencial – revelou-se uma estratégia de formação continuada interessante para ser aperfeiçoada como proposta. A etapa presencial, articulada com as universidades e secretarias de Educação, tendo como referência os planos de trabalhos dos alunos, constitui-se, em nossa leitura, uma estratégia plausível, viável e eficiente de formação a respeito de temas de natureza subjetiva, como os abordados.

Valeria, para ambos os programas, uma avaliação de impacto da formação sobre as escolas, sobre os cursistas e sobre o público diretamente alcançado (alunos, demais professores e membros da comunidade escolar), que, por força do pouco tempo de existência dos programas ainda não foi possível realizar. Ademais, essa modalidade de avaliação demanda planejamento e estratégias específicas.

Concluimos que, apesar das dificuldades enfrentadas na gestão, das fragilidades apresentadas pelos desenhos dos projetos iniciais dos cursos, das dificuldades de interação com alguns parceiros, da ausência de uma interação maior com a tecnologia por parte de muitos cursistas e de outras questões técnicas, identificamos, tanto na Secad quanto nos sistemas de ensino, a necessidade de ampliar esta oferta com procedimentos mais reguladores, para atender uma demanda cada vez mais crescente por tais temáticas.

Ressaltamos, desse modo, a importância da iniciativa de oferta dos cursos e reiteramos a formação continuada dos professores como um importante mecanismo no enfrentamento dos problemas sociais brasileiros.

Por fim, vale ressaltar a importância política de procedimentos avaliativos dessa natureza, uma vez que, além de evidenciarem o comprometimento da Secad com a melhor oferta de formação continuada, configuram importantes mecanismos na valorização do recurso público e do esforço de construir alternativas conjuntas para redução das desigualdades e injustiças sociais que ainda persistem na sociedade brasileira.

Referências

- AGUILAR, Maria José; ANDERR-EGG, Ezequiel. *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- AZEVEDO, João Pedro. *Notas sobre Avaliação de Impactos de Programas Sociais*. Aula ministrada na Enap. MEC/Secad: Enap, 2006
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: Proep, set. 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Desafios da Educação a Distância na Formação dos Professores*. Brasília: SEED, 2006
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância*. Brasília. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.
- EDUCAÇÃO-Africanidades-Brasil. Brasília: Cead/UnB, 2006
- DESAFIOS da Educação a Distância na Formação a Distância. Brasília: SEED/MEC, 2006
- BRASLAVSKY, Cecília. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no Século XXI*. São Paulo: Moderna; Brasília: Unesco, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____ *Fim do milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHAGAS, A. *O questionário na pesquisa científica*. Campinas: Unicamp, 2004.
- CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de Projetos Sociais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2004. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.
- DELORS, Jaques (Org.). *Educação para o Século XXI*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FALEIROS, Vicente de Paula. *Formação de educadores: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescente*. Brasília: MEC/Secad; Florianópolis: UFSC/Sead, 2006.
- FARIA, Regina Marta Barbosa. Avaliação de Programas Sociais. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org). *Atuais Tendências na Educação Profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001. p.152-227.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PEDAGOGIA do Oprimido. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2006.
- GARCIA, Ronaldo Coutinho. *Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental*. Texto para Discussão n. 73. Rio de Janeiro: Ipea, 2001
- GOERGEN, Pedro. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- GOMES, Rita de Cassia G. *Educação a Distância: Uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento*. 2000. 242 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- GÜNTER, H. Como elaborar um questionário. In: PAQUALI, L. (Org.). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/Ibapp, 1999.

- GUSSO, Divonzir Arthur. *Introdução a Técnicas Qualitativas*. Aula ministrada na Enap. MEC/Secad: Enap, 2006
- JANUZZI, Paulo: *Papel dos Indicadores no Monitoramento*. Aula ministrada na Enap. MEC/Secad: Enap, 2006.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995, p. 36.
- HORTON, W. *Designing Web-Based Training*. New York, John Wiley, 2000.
- KERLINGER, F. *Metodologias da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU, 1979.
- LANDIN, Cláudia Maria M. P. Ferreira. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- LITWIN, Edith. Das Tradições à Virtualidade. In: _____ (Org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUDOJOSKI, Roque L. *Andragogia o educacion Del Adulto*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- MORAN, José Manuel. *O que é Educação a Distância*.
- MORAES, Marialice. *A monitoria como serviço de apoio na educação a distância*. Tese (Doutorado em Engenharia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Editora Papyrus, set. 97.
- PENNA FIRME, Thereza. Avaliação por competência. In: *Educação Profissional*. MEC, Brasília, n.2, p.18, out. 2000.
- QURESHI, E.; MORTON, L. L.; ANTOSZ, E. An interesting profile – University students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. V, n. IV, 2002. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter54/Qureshi54.htm>> Acesso em: 6 jan 2005.

- REIS, Liliâne G. da Costa. *Avaliação de Projetos como Instrumento de Gestão*. Apoio à Gestão. Seção Tema do Mês. Disponível em <http://www.rits.org.br/gestao/ge_mesant_nov99.cfm> Acesso em: 15 out. 2001.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *Avaliação de Desempenho: As propostas que exigem uma nova postura dos administradores*. Rio de Janeiro: Book Express, 2000.
- SOLETIC, Angeles. A Produção de Materiais escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, Edith (Org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- UNESCO. *O Perfil dos Professores: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa nacional. Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- VERAS, Dauro. *Material Impresso na Educação a Distância: estratégias de concepção e redação*. Disponível em: <<http://www.dauroveras.f2s.com/ead.htm>>. Acesso em: 15 out. 2001.
- WEISS, Carol H. *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. New Jersey: Prentice Hall, 1977.

Avaliação externa do curso a distância: Educação na diversidade*

Elizabeth Danziato Rego¹

A Avaliação Externa do Curso a Distância Educação na Diversidade foi realizada durante os meses de março a setembro de 2006, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em ação conjunta com o Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX/ UnB). Com um total de 240 horas de formação continuada, o Curso foi ofertado a distância, via internet, no ambiente de aprendizagem virtual E-Proinfo. Trata-se de uma inovação pedagógica que procurou tecer, de forma integrada, uma rede de saberes, fundamentada em idéias de diversidade, priorizando as cinco áreas temáticas da Secad: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental. A avaliação externa objetivou avaliar o referido Curso a partir de sua concepção, desenvolvimento e resultados, com ênfase na voz dos atores atuantes no cenário da diversidade brasileira. Foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, embasada em abordagem qualitativa e quantitativa, com foco na análise dos aspectos qualitativos, os quais desenharam os contornos do mapa da trajetória de um curso desenvolvido em âmbito nacional. Em sua abordagem metodológica, a

* Coordenação Geral do Curso: Prof^ª Carmenísia Jacobina Aires; Prof^ª Ruth Goçalves da Faria Lopes

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília/UCB, doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UND/Espanha) e coordenadora de Avaliação Externa do Curso de Educação para Diversidade.

avaliação contemplou a adoção de estratégias de coleta de dados que visassem aprender e captar, da realidade objeto de análise, informações que contribuíssem para a melhoria da qualidade do Curso.

Palavras-Chave: Educação na Diversidade, Educação Continuada e a Distância, Plataforma Virtual de Aprendizagem, Aprendizagem Colaborativa, Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD), Gestão Compartilhada, Avaliação Externa.

Introdução

Este relatório apresenta os resultados da Avaliação Externa do Curso Educação na Diversidade, realizada durante os meses de março a setembro de 2006, com vistas ao acompanhamento do processo de desenvolvimento das ações formativas inerentes ao Curso. Teve por objetivo avaliar o *Curso Educação na Diversidade* a partir de sua *concepção, desenvolvimento e resultados*, com ênfase na voz dos distintos atores atuantes no cenário da diversidade brasileira.

Para a realização desta avaliação, efetuou-se uma pesquisa de campo, por meio da combinação de uma abordagem qualitativa e quantitativa, com ênfase na análise dos aspectos qualitativos que desenhavam os contornos do mapa da trajetória de um curso de abrangência nacional, os quais influenciavam direta e indiretamente o desenvolvimento do seu percurso. Tais análises foram fundamentadas à luz de referenciais teóricos pertinentes à Educação a Distância e à avaliação democrática, e embasadas nos informes, vídeos e observações do cotidiano da diversidade, notadamente presente em um País de dimensões continentais – como é o Brasil, que, nos 8500 km² de extensão territorial, expressa em sua geografia a singularidade de suas regiões, configurando cinco “Brais” com quase 190 milhões de habitantes.

Inicialmente, ressalta-se que a literatura internacional (FARREL, 1993; FELDENS, 1981; FLANDERS, 1970; WEISS, 1982) tem chamado a atenção para a importância de fazer estudos avaliativos, considerando, entre outros aspectos, que seus resultados poderão fornecer os insumos necessários para a tomada de decisões mais próximas das realidades do público-alvo.

Em outras palavras, avaliar constitui ação rotineira e legítima do cotidiano do ser humano, sendo, ao mesmo tempo e paradoxalmente, uma das mais complexas de ser realizada, porque demanda seleção de prioridades expressas em diferentes dimensões da vida. No campo educacional, por exemplo, está presente na agenda de eventos internacionais e nacionais, cujas discussões têm em comum sua indiscutível

importância e, ademais, expressam em seu bojo concepções avaliativas democráticas, entendidas, fundamentalmente, como um serviço de informação à sociedade. Portanto, hoje, avaliar se converte em uma questão primordial para o aperfeiçoamento das ações relacionadas ao desenvolvimento de programas sociais.

Consoante a essa premissa, a avaliação democrática do Curso buscou não só refletir a voz dos atores objeto de análise, mas, também, integrá-los ao processo avaliativo, a fim de que se sentissem partícipes da ação levada a cabo. Nessa perspectiva, a avaliação desenvolvida contemplou, em sua abordagem metodológica, a adoção de estratégias de coleta de dados, que visassem apreender e captar, da realidade objeto de análise, elementos e informações que contribuíssem para a melhoria da qualidade do Curso desenvolvido. A metodologia adotada recorreu a várias fontes de informação, conciliando, numa perspectiva de complementaridade, as abordagens qualitativas e quantitativas, havendo, porém, destaque para a análise qualitativa, em face à natureza metodológica da ação formativa mediada por recursos tecnológicos.

Desse modo, num primeiro momento, foram analisados os aspectos relacionados ao Projeto Institucional do Curso Educação na Diversidade, com a finalidade de compreender, especialmente em termos de seus objetivos declarados, a concepção homem cidadão, sujeito aprendiz que espera atuar em áreas da diversidade, como resultado da formação continuada implementada.

Dessa forma, foi primordial buscar conhecer:

- se o curso implementado realmente gerou resultados relevantes para a população a que se destinava,
- em que medida o exercício na prática formativa alterou o conceito de diversidade?

No âmbito da avaliação, priorizou-se responder estas questões-chave embasadas em pressupostos teóricos inerentes à perspectiva da avaliação democrática, na medida em que parte significativa dos atores envolvidos no mencionado Curso foi convidada a apresentar suas considerações, críticas e opiniões acerca do seu desenvolvimento, com a finalidade de conhecer a visão de seus distintos segmentos.

Para tanto, realizou-se cerca de 30 entrevistas diretas e semi-estruturadas com membros das seguintes equipes: Gestão do Curso Secad, Gestão do Curso UnB, coordenadores de áreas da Secad/MEC, coordenadores temáticos, mediadores de grupo, mediadores e equipe de suporte tecnológico do MEC (e-ProInfo). Foram aplicados, também, questionários a todos os alunos inscritos pelas áreas da

Secad no referido Curso, dos quais foram recebidos cerca de 171 instrumentos respondidos. Serviram, ainda, de importantes insumos para o processo de coleta de dados a participação em reuniões realizadas pela equipe de gestão do curso, não só com a equipe de coordenação, mas, também, com os mediadores de grupo, bem como a análise da filmagem em mídia DVD de reunião final de avaliação com a equipe.

O *Curso Educação na Diversidade* foi promovido pelo MEC, por meio da Secad, em ação conjunta com a Universidade de Brasília – instituição pública federal parceira e responsável pela execução e certificação do referido Curso, conforme disposto no Convênio MEC/UnB-2005. Foi destinado à capacitação de agentes sociais, que atuam no sistema público de Educação em áreas afetadas à temática do Curso. Objetivou, assim, permitir a formação continuada de professores, educadores populares e gestores que atuam no sistema público de Educação, movimentos sociais e ONGs, voltada para a temática da diversidade na Educação, criando condições para o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva, no que tange à construção local de uma Educação contextualizada, de acordo com suas especificidades, contemplando questões relevantes que, em muitos casos, não se encontram presentes no currículo de formação inicial desse público-alvo de 927 alunos.

Em linhas gerais, o *Curso Educação na Diversidade* buscou ser um programa de capacitação em serviço, em que o contexto da realidade de atuação do participante constituía-se, primordialmente, em laboratório para aplicação imediata dos conteúdos aprendidos no processo. De abrangência nacional, atingiu as regiões brasileiras, como resposta às demandas de formação continuada de professores, educadores populares e gestores atores do cenário da diversidade brasileira.

Dessa forma, o referido Curso foi realizado a distância, perfazendo um total de 240 horas de formação continuada, desenvolvidas via internet, no ambiente de aprendizagem virtual denominado e-ProInfo (www.eproinfo.mec.gov.br/). O Curso buscou ser, ainda, uma inovação pedagógica, tecendo uma rede de saberes, concebido e fundamentado, de forma integrada, em idéias de diversidade, priorizando as cinco áreas temáticas, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental.

Marco Teórico-conceitual

Em relação ao contexto da avaliação, houve, ao longo dos anos, uma acentuada tendência à valorização de estudos avaliativos de natureza quantitativa, fundamentados em paradigma de natureza positivista, que priorizava, via de regra, dados numéricos e objetivos em detrimento de informações qualitativas que melhor caracterizassem a complexidade humana, fosse individual ou coletiva.

De acordo com Martín Rodríguez (2002), o paradigma clássico de natureza positivista, ainda presente em alguns estudos avaliativos, apresenta as seguintes limitações: i) uma ausência de contexto, salvo se estiver cuidadosamente controlado para generalizar resultados; ii) grande dependência das medidas quantitativas, porque o rigor que promete o paradigma parece descansar na dureza dos dados, que são conseguidos por meio destes procedimentos; iii) legitimação da avaliação pelo uso de métodos “científicos”, que nos proporcionam informações tal e como sucedem nos programas sociais.

Com efeito, priorizavam-se, então, os resultados e produtos, ao invés dos processos dinâmicos, criativos e subjetivos presentes em programas sociais. No entanto, a utilização de abordagem qualitativa e quantitativa em estudos avaliativos não é excludente, visto que o cenário educacional contempla ambos os aspectos, faces de uma mesma moeda, que devem retratar a complexidade da realidade inerente ao contexto educacional.

Assinala Belloni (1999) que devemos trabalhar na direção da construção de uma cultura de avaliação, isto é, da avaliação incorporada de forma institucionalizada e como um espaço de reflexão sistemática, com vistas à elaboração de subsídios para a tomada de decisão. Uma cultura de reflexão e ação constantes, a partir da qual vamos, efetivamente, tomar nas próprias mãos a responsabilidade da gestão da instituição e do sistema no qual está inserida.

Eis, então, as questões-chave da avaliação que certamente podem ser respondidas por meio da seleção adequada de técnicas de coleta de informações e dados, as quais estejam apoiadas em uma metodologia que se desenvolva de forma planejada e sistemática e que ocorra em distintos momentos da realização de determinado projeto educativo.

Neste contexto, diversos objetivos justificam a relevância de processos de avaliação, destacando-se a necessidade de: i) fundamentar a decisão sobre os ajustes de *rumo*, ou mesmo sobre a continuidade do curso objeto de análise; ii) identificar

quais as ações que geram resultados esperados e as que devem ser reestruturadas com vistas a garantir maior efetividade do programa ou curso; iii) justificar a eficácia e alcance do curso, conhecendo quais os aspectos afetos ao problema que se busca solucionar e como eles influenciam os resultados do mesmos.

Tomando por base essa linha de pensamento, parece ser indiscutível a necessidade de proceder à realização de estudos avaliativos, não só de instituições educativas, mas, também, de projetos de formação mediados por tecnologias, na perspectiva da avaliação democrática, a fim de fornecer à sociedade informações que permitam conhecer e otimizar a contribuição de todos os atores envolvidos.

Essa avaliação foi embasada em fundamentos teóricos da avaliação democrática e da Educação a Distância. Adotou-se, como referencial teórico, na concepção e desenvolvimento desta investigação, o entendimento de que a avaliação democrática fundamentalmente presta, à comunidade inteira, um serviço de informação sobre as características do programa educativo. O avaliador democrático reconhece o pluralismo de valores e procura a representação de interesses diferentes na formulação do tema. O valor básico é uma coletividade de cidadãos informados, e o avaliador atua como um corredor que troca informação entre grupos que desejam conhecimentos recíprocos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis para pessoas que não são especialistas. Sua atividade principal é a análise do programa e reações frente a ele. Garante o segredo aos informantes e lhes oferece o controle sobre a utilização da informação que eles lhe proporcionam. Estabelece-se uma comunicação periódica de suas relações com os gestores e participantes do programa. O critério de sucesso é o número de pessoas que podem ajudar e que participam da avaliação (MacDONALD, B.; PARLETT, M., 1973).

Em outras palavras, são as chamadas “vozes dos atores” que devem ser ouvidas ou, ainda, lidas quando a avaliação usa métodos que contemplem alternativas de pensamento sobre o objeto a avaliar, sendo imprescindível incluir os pontos de vista dos participantes. Assim, justifica-se a relevância de estudos que procurem aprofundar e avaliar não somente os efeitos dos programas realizados e o alcance dos objetivos propostos, mas, também, o entendimento do uso das tecnologias digitais nos procedimentos educativos.

No que tange à Educação a Distância (EaD), a metodologia adotada no *Curso Educação na Diversidade* ressalta a importância de que ela seja desenvolvida, prioritariamente, com ênfase na adoção de estratégias didáticas que estimulem a interação entre aluno-professor, aluno-aluno e grupo, assim como com o meio utilizado, resultando na combinação de uma ação pedagógica dialógica e participativa.

Nesse sentido, é fundamental considerar que a Educação a Distância é, por excelência, Educação, e, como tal, deve ser vista em sua complexidade, incluindo as tecnologias, também vistas em seu sentido mais amplo de processo de planejamento, ultrapassando a visão reducionista de equipamentos.

Um dos pilares do Curso foi a criação da Comunidade de Trabalho Aprendizagem em Rede (CTAR)^{2[1]}, que está definida no projeto institucional como “Educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação”.

A concepção de CTAR e, conseqüentemente, de CTARD partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma Educação com tecnologias, baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo; e, finalmente, uma Educação a Distância fundamentada numa ação transformadora, em vez de numa ação para a reprodução.

É indiscutível a relação da Educação a Distância com as tecnologias e meios de comunicação, sem os quais não seria possível realizar uma Educação a Distância, ou seja, o processo educativo para além dos limites do espaço físico da escola. No entanto, essa relação não se estabeleceu, historicamente, como dependência ou subordinação aos meios. Nas origens da moderna Educação a Distância (se não considerarmos as antigas formas de correspondência epistolar entre mestres e discípulos), a condição tecnológica sempre esteve associada a dois objetivos fundamentais: uma Educação alternativa, pela superação de limitações geográficas, espaciais e temporais – e a democratização da Educação, como bem público, viabilizando a inclusão de parcelas socialmente marginalizadas do sistema de ensino em sua forma convencional. Estes princípios continuam plenamente válidos no atual cenário das novas tecnologias de informação e comunicação. Do mesmo modo, as características técnicas, a combinação e a convergência de linguagens e meios significam a possibilidade de expandir e aprofundar muitos dos aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, mas não podem ser encaradas como paradigmas impostos pela natureza intrínseca das tecnologias (GRUPO CTARD, 2006).

^{2[1]} CTAR: * (grupo-autor) Amaralina Miranda de Souza, Carmenísia Jacobina Aires Gomes, Elicio Bezerra Pontes, Elizabeth Danziato Rego, Eva Waisros Pereira, Leda Maria Rangeloro Fiorentini, Lúcia Maria Franca Rocha, Maria Luiza Pereira Angelim, Maria Rosa de Abreu, Raquel de Almeida Moraes, Rogério de Andrade Córdova, Ruth Gonçalves de Faria Lopes .

Merece destaque, ainda, a premissa de que os cursos a distância mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, ao serem fundamentados em pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa e construtivista, segundo Jonassen (1996), estimulam que se estabeleça uma relação pedagógica diferente da tradicionalmente realizada. Isso porque os alunos e professores, por meio do desenvolvimento de um processo de interação circular, dialógica e horizontal, são estimulados a compartilhar conhecimentos, tecendo uma rede de saberes baseada em intercâmbio de idéias, dúvidas, dificuldades e descobertas. Ao socializarem seus saberes, a docência passa a ser exercida por todos, surgindo, dessa nova concepção e prática, um professor com novo perfil, considerado professor coletivo.

Com efeito, assinalam Oliveira e Rumble (1992) que os resultados de pesquisas internacionais indicam ser essa modalidade educativa poderosa estratégia educacional para a capacitação em serviço. Ademais, quando desenvolvida por meio do uso pedagógico e integrado das tecnologias de informação e comunicação, possuem efeito multiplicador, aproximando as distâncias físico-geográficas, de modo a permitir o desenvolvimento das necessárias interações pedagógicas e do diálogo entre os participantes, considerados, desde as práticas socráticas, fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

Objeto de avaliação

Problema: Considerando o referencial teórico conceitual da avaliação democrática, surgiram indagações que se constituíram em objeto de análise deste estudo, com a finalidade de equacionar o problema a seguir:

Em que medida o *Curso de Educação na Diversidade* responde às demandas de formação de professores, educadores populares e gestores que atuam no sistema público de Educação, movimentos sociais e ONGs, criando condições para a construção local de uma Educação contextualizada, de acordo com suas especificidades, tendo como referência as áreas temáticas da Secad/ MEC?

Dimensões de Avaliação: Tomando por base esse problema, foram priorizadas três dimensões de avaliação, que serviram como eixo para a elaboração dos instrumentais de coleta de dados e posterior análise:

Dimensão institucional ⇔ Modelo do curso

Enfatiza o projeto político-pedagógico do Curso, sua concepção, os respectivos planos de ensino de cada módulo, o modelo de gestão adotado, assim como o programa de capacitação da equipe de mediadores e mediadores de grupo.

Dimensão de desenvolvimento ⇨ Curso em ação

Enfatiza o desenvolvimento do Curso, as suas áreas temáticas, a metodologia adotada e as estratégias interativas desenvolvidas no ambiente de aprendizagem e-ProInfo, com vistas à criação da CTAR e ao desenvolvimento de reuniões de acompanhamento e avaliação realizadas com as equipes do Curso em seus distintos momentos.

Dimensão dos resultados ⇨ Criação de competência em Educação na Diversidade no âmbito da CTAR

Indicação de criação de competências relativas à Educação na Diversidade, segundo a ótica dos distintos atores, bem como a mudança de conceito de diversidade e elaboração dos Projetos de Intervenção Local (PIL).

Definição de Indicadores: Em linhas gerais, um indicador é uma informação de natureza geralmente quantitativa, que permite avaliar o êxito de um curso, projeto ou programa, na medida em que descreve as características ou mudanças observáveis.

O estudo sobre elaboração de indicadores requer, antes de tudo, que se compreenda o que é um indicador. Corrobora com essa linha de pensamento, Andriola (2001) quando ressalta que, antes de elaborá-lo, porém, é necessário que se reflita no sentido de que:

“[...] la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistema de valores más comprensivos, que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la evidencia empírica existente en la relación al logro de los distintos productos” (DÍAZ; GALÁN, 1997, *apud* ANDRIOLA).

Com efeito, os indicadores devem ter a característica de representatividade (MARCHESI; MARTÍN, 1998, *apud* ANDRIOLA, *op. cit.*). “Em outras palavras, devem ser relevantes ou significativos, com respeito ao objeto ou realidade que desejamos avaliar. Em síntese, podemos dizer que o indicador é uma variável significativa, freqüentemente quantitativa, que tem caráter normativo.”

Neste contexto, as reflexões conceituais sobre a definição de indicadores, de acordo com o mesmo autor, devem estar, constantemente, sofrendo revisões e modificações no intuito de explicar, o mais fidedignamente possível, a realidade ou o objeto a que se propõe.

Nessa mesma idéia, Rua (2006), ao abordar a questão conceitual em torno da elaboração de indicadores, assinala que há diversos conceitos a serem considerados, expressando perspectivas sutilmente diferenciadas. Lembra, ainda, que existem diferentes adjetivos utilizados para caracterizar os indicadores: econômicos, sociais, gerenciais, de desempenho, de processo, de produto, de qualidade, de impacto etc. – dependendo muito do tipo de intervenção e do aspecto a ser avaliado, da metodologia de avaliação e do foco desta, entre outras questões.

Assinala a referida autora que indicadores não são simplesmente dados, mas uma balança que nos permite “pesar” os dados dos processos e dos objetivos dos eventos, ou uma régua que nos permite “aferir” os dados, em termos de qualidade, eficiência resultado, impacto etc..

Dessa forma, os indicadores são medidas, ou seja, uma atribuição de números a objetos, acontecimentos ou situações, de acordo com certas regras. Enquanto medidas, os indicadores referem-se a informações que, em termos conceituais, são mensuráveis, independentemente de sua coleta obedecer a técnicas ou abordagens qualitativas ou quantitativas (RUA, *op. cit.*, 2006).

Nesse sentido, os indicadores podem ser objetivos, subjetivos ou de ambas as características. Para os indicadores objetivos, coletam-se informações e dados por meio da observação direta da realidade e do que os participantes fazem ou dizem. Para a elaboração de indicadores subjetivos, tomam-se como referência as informações dos participantes de um curso ou programa e de terceiros que podem ser afetados pelo programa, ou podem influenciá-lo.

Com efeito, no âmbito da avaliação, foram adotados critérios para a elaboração de ambos os tipos de indicadores, consubstanciados pela pesquisa de campo, que forneceu os insumos necessários para a sua construção. Foi possível medir, por meio da pesquisa de campo, grande parte dos indicadores apresentados. Isso porque as técnicas de coleta de dados adotadas – questionário destinado aos alunos e entrevistas realizadas com distintos atores envolvidos no Curso – constituíram-se em fontes de informação fidedignas e válidas³.

³ Tomaram-se como referências para a elaboração de indicadores os documentos a seguir:
Referenciais de Qualidade de EaD de Cursos de Graduação a Distância – recomendados pelo MEC/Sead (www.mec.gov.br)

Resultado da pesquisa sobre a internet no Brasil – Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Disponível em: <<http://www.nic.br/indicadores>>

Education at a Glance: OECD Indicators – Edition 2006. Disponível em: <www.oecd.org/rights/>

Relação dos Principais Indicadores:

- índice de conclusão do curso,
- taxa de Projetos de Intervenção Local elaborados (PIL),
- opinião dos alunos em relação às possibilidades de transformação da realidade local, a partir da implementação do PIL,
- percentual de acesso à internet via linha discada,
- percentual de acesso à internet via ADSL,
- percentual de acesso à internet nos locais previstos pelo Curso,
- opinião dos alunos sobre se a mediação desenvolvida no âmbito do curso propiciou a interação entre os participantes com vistas à criação coletiva da CTARD,
- opinião dos alunos sobre se a participação no Curso propiciou a mudança do conceito de Diversidade,
- opinião dos alunos sobre a qualidade do material didático das cinco áreas temáticas da Diversidade,
- opinião dos alunos sobre a carga horária do Curso, versus a quantidade do material indicado para estudo por módulo,
- taxa de evasão do curso,
- atendimento dos objetivos do Curso,
- satisfação em relação ao uso da plataforma e-ProInfo,
- opinião dos alunos sobre qualidade do atendimento tutorial, por meio do estímulo do mediador a sua participação no Curso, e
- atendimento da equipe de Coordenação do Curso.

Metodologia

Extensa literatura tem sido produzida para responder as principais indagações sobre o que avaliar, como avaliar, que critérios devem nortear o processo avaliativo, bem como o que é importante numa avaliação, seja ela institucional na modalidade externa, seja de aprendizagem, conforme assinala Abreu (p. 91, 1987).

A avaliação externa fundamentada em uma concepção democrática tem a finalidade de propiciar insumos e informações sobre como está sendo realizado um determinado projeto social, apoiando-se no uso de instrumentais de coleta de dados, que retratem a visão dos distintos participantes.

O exame da literatura referente à pesquisa avaliativa indicou que alguns autores estabelecem distinção rígida entre pesquisa e avaliação, ao passo que outros classificam a avaliação como uma forma de pesquisa ou a pesquisa avaliativa como uma modalidade de avaliação. Há, ainda, aqueles que não estabelecem limites entre ambas, utilizando os termos como sinônimos (WORTHEN, 1974; CARO, 1977; WRIGHTSTONE, 1969; WEISS, 1975; COHEN; FRANCO, 1988; CALSING, 1993).

Neste estudo, compreender-se-á a avaliação externa em sua dimensão democrática, como um processo gerador de informações sobre um determinado programa ou curso, o qual deverá não só fornecer subsídios para os prováveis ajustes e correções de rumo, mas, sobretudo, incrementar o conhecimento na área. Busca realizar a triangulação entre os dados e informações coletados por meio de instrumentos próprios, de modo que os resultados possam ser analisados, permitindo uma análise abrangente e qualitativa do Curso (STAKE, 2000).

Assim, segundo Weiss (1975), a avaliação examina os efeitos de políticas e programas sobre determinado público alvo (indivíduos, grupos, instituições e comunidades), em vista dos objetivos previstos. Por meio de métodos objetivos e sistemáticos, a avaliação formativa ou de processo analisa em que medida os objetivos e metas estão sendo atingidos. Examina, também, os fatores associados aos resultados satisfatórios ou não-satisfatórios. Nessa perspectiva, o Curso passa a ser entendido como uma variável determinante dos efeitos (objetivos e metas) desejados, na medida em que, possivelmente, contém condições propícias (humanas, físicas, materiais, financeiras etc.) para tal.

A combinação de abordagens qualitativa e quantitativa ocorreu por meio de uma avaliação do processo de desenvolvimento do Curso em foco, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos do modelo de quarta geração de avaliação de Guba e Lincoln, apresentados por Penna Firme (1994).

Na avaliação, a adoção de ambas as abordagens apoiou-se no pressuposto, hoje aceito entre os pesquisadores das Ciências Sociais, segundo o qual devem-se utilizar as duas abordagens, vez que o uso de apenas uma delas, em geral, pode ser insuficiente para uma adequada explicação do fenômeno a ser estudado.

Nesse sentido, compreende-se que a avaliação qualitativa pode vir secundada por dados quantitativos, até porque, na maioria das vezes, são inevitáveis. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. A realidade possui dimensões qualitativas, portanto, uma avaliação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática, para além dos levantamentos quantitativos usuais, sem que estes deixem de ter sua significativa importância (DEMO, p. 27, 1991).

Consoante o exposto, apoiada na abordagem qualitativa, buscou-se obter informações mediante contato direto do pesquisador com a situação estudada, por meio de sua participação em muitas reuniões realizadas com as distintas equipes, cujos registros em Diário de Campo permitiram conhecer seu processo de desenvolvimento, a fim de retratar, prioritariamente, a perspectiva dos participantes do Curso em sua complexa realidade.

O modelo de avaliação de quarta geração de Guba e Lincoln, segundo Penna Firme (1994), surgiu na década de 1990, caracterizando-se por ser um processo interativo negociado, posto que se fundamenta num paradigma construtivo. É uma forma responsiva de enfocar e um modelo construtivista de fazer. É responsiva porque, diferentemente das alternativas que partem primordialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisões e outros, ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação, seja ele um programa, um projeto, um curso ou outro foco de atenção.

Coleta de Dados

Foi realizado um Estudo de Campo, com foco nas opiniões dos atores, com vistas a identificar as condições institucionais e metodológicas percebidas como *facilitadoras* ou *não-facilitadoras* do desenvolvimento do *Curso Educação na Diversidade*. Para tanto, mediante combinação de abordagem qualitativa e quantitativa, composta por amostras aleatória e intencional formadas por representantes de todos os segmentos envolvidos, buscou-se compreender como eles avaliavam o Curso em andamento.

Assim, com base nos pressupostos teórico-metodológicos, os quais fundamentaram a pesquisa de campo, foram adotadas as técnicas a seguir como procedimentos de coleta de dados.

Análise documental

Lüdke e André (1986) ressaltam a importância da análise documental como valiosa técnica de coleta de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, ou embasando a elaboração dos instrumentos de estudo de campo. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse da pesquisa. Como técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais explorados por meio de outros métodos.

No escopo dessa avaliação, a análise documental complementou informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de campo. Assim, foram objetos de análise os documentos oficiais relativos ao Curso, tais como: Projeto Institucional do Curso, atas de reuniões da equipe de gestão do Curso, atas das reuniões com as equipes de mediadores e mediadores de grupo, correspondências oficiais, notadamente encaminhadas via *e-mail*, gravações de reuniões via fita cassete, sobretudo do DVD da reunião final de avaliação do Curso, bem como os demais documentos produzidos, não só pela equipe do curso, mas também pelos alunos.

Questionário

Como importante técnica de coleta de dados, o questionário é de grande valia, pois pode atingir um universo mais amplo de participantes, como também confirmar ou modificar descobertas anteriores, elucidando questionamentos advindos da análise dos documentos examinados.

Com a finalidade de conhecer a opinião dos alunos sobre o Curso em foco, foi aplicado, a partir da segunda quinzena de julho do corrente ano, um questionário de avaliação destinado aos 927 alunos indicados pelas cinco áreas da Secad e inscritos no Curso. Dos 927 questionários enviados, 171 retornaram respondidos até 18 de setembro do mesmo ano, data limite para o processamento de dados e informações. Este quantitativo, 171, compôs a amostra de alunos denominados respondentes. Vale ressaltar que, apesar de terem sido indicados 927 alunos, somente 328 efetivaram suas matrículas no Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX/UnB), unidade responsável pela oferta e certificação do curso.

O referido questionário foi enviado via *e-mail* e correio postal com devolução postada, visando facilitar o seu posterior retorno. Foi composto de nove questões abertas e fechadas, a fim de permitir, ao mesmo tempo, a obtenção de dados quantitativos e qualitativos, tais como comentários novos, críticas ou sugestões. As

questões fechadas foram quantitativamente tabuladas e seus dados trabalhados em planilha excel, enquanto as abertas tiveram suas respostas agrupadas em cinco categorias de análise, elaboradas a partir das respostas dos alunos, considerando-se o grau de incidência em cada questão.

Entrevistas

A entrevista tem como grande vantagem a interação que se estabelece entre o pesquisado e o pesquisador, permitindo maior flexibilidade para a obtenção de informações que, muitas vezes, não poderiam ser obtidas por outras técnicas de coleta de dados, de acordo com Lüdke e André (1986). Permite, pois, em sua modalidade, o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de menor alcance, ganhando vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Foram realizadas, durante os meses de março a agosto do corrente ano, cerca de 30 entrevistas com integrantes das equipes das seguintes categorias de atores envolvidos na gestão do curso, a saber: cinco com coordenadores temáticos, cinco com coordenadores de áreas da Secad, quatro com a equipe de Coordenação-Geral MEC/UnB, duas com membros do suporte tecnológico do e-ProInfo/MEC, cinco com mediadores de grupo e dez com mediadores de turma. Os mediadores de grupo coordenavam o trabalho dos mediadores de turma, aproximadamente dez por região brasileira, conforme a organização contemplada no modelo de gestão do curso.

As entrevistas foram semi-estruturadas, isto é, caracterizavam-se por não haver a imposição de uma ordem rígida de perguntas, mas apenas a existência de um roteiro básico fundamentado nas principais questões da avaliação, complementando-se no decorrer das mesmas, por meio do processo interativo implementado entre os participantes. Foram construídas, até cinco categorias de análise por questão, a partir das respostas emitidas pelos entrevistados. Para realizá-las, foram compostas, também, amostras – aleatória e intencional –, conforme plano de avaliação discriminado a seguir:

Coordenadores Temáticos: Foram entrevistados os cinco coordenadores temáticos, professores especialistas de conteúdos específicos responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e acompanhamento de cada uma das áreas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, compondo um censo

Coordenadores de Áreas da Secad: De igual modo aos coordenadores temáticos, também foram entrevistados cinco coordenadores de áreas da Secad, envolvi-

dos no *Curso Educação na Diversidade*, os quais foram responsáveis pela assessoria técnica e acompanhamento de cada uma das áreas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, compondo um censo.

Coordenação-Geral do MEC/ Secad e da UnB: Foram entrevistados os três coordenadores das equipes da Secad e da UnB responsáveis pela gestão do *Curso Educação na Diversidade*, compondo um censo.

Equipe de suporte tecnológico do e-ProInfo/MEC: Foram entrevistados os dois técnicos da área de suporte tecnológico do MEC, responsáveis pelo suporte tecnológico da plataforma e-ProInfo, no que tange ao *Curso Educação na Diversidade*, compondo um censo.

Mediadores e mediadores de grupo: Os mediadores foram os responsáveis pelo processo de orientação e acompanhamento do aluno no tocante ao desenvolvimento das distintas áreas temáticas abordadas no Curso, isto é, eram os chamados tutores que estabeleciam contato direto e permanente com o cursando, a fim de propiciar a necessária mediação técnico-pedagógica. De acordo com o modelo de gestão do Curso, havia um mediador para cada turma composta por, aproximadamente, 25 alunos. As turmas foram organizadas por região brasileira, formando cinco grandes grupos e 42 turmas. A função de mediadores de grupo foi criada com a finalidade de estabelecer a comunicação entre a equipe de coordenação do curso e os mediadores de turma, com vistas a otimizar a gestão, o processo de organização, o apoio tecnológico e a mediação pedagógica. Na avaliação externa foram entrevistados todos os cinco mediadores de grupo, compondo um censo. Foram entrevistados, também, dois mediadores de turma de cada um dos cinco grupos, tendo sido realizadas, então, dez entrevistas com mediadores de turma, selecionados por meio de amostra aleatória. Foram realizadas 15 entrevistas entre mediadores de grupo e de turma, estes últimos doravante denominados tão-somente de mediadores.

Análise dos dados

Os dados e informações coletados na pesquisa de campo foram organizados de modo a viabilizar as análises descritivas. Para a realização da análise dos dados e informações coletadas na pesquisa de campo, tomou-se como eixo os objetivos específicos constantes do Projeto de Avaliação Externa do Curso Educação na Diversidade, atinentes às três dimensões de avaliação priorizadas.

Desse modo, foram, pois, considerados os objetivos específicos a seguir discriminados:

- análise do Projeto político-pedagógico do Curso de Educação na Diversidade, sua concepção, modelo de gestão e de tutoria, acompanhamento, avaliação e demais aspectos,
- análise do programa de capacitação dos mediadores atuantes no *Curso de Educação na Diversidade*,
- análise do planejamento de ensino e do material didático referentes às cinco grandes áreas de formação na Diversidade, assim como o uso das ferramentas síncronas e assíncronas da plataforma e-ProInfo, com vistas a propiciar o desenvolvimento da interação pedagógica virtual no âmbito da CTARD,
- caracterização da dinâmica da mediação pedagógica e de suas respectivas estratégias didáticas, no que tange ao planejamento, desenvolvimento e acompanhamento da tutoria *on line* e aos plantões de tutoria,
- análise das percepções dos distintos atores envolvidos no Curso, no que diz respeito à ação formativa em desenvolvimento e a seus prováveis resultados, com vistas à criação da CTARD.

A presente análise foi desenvolvida com base no questionário aplicado aos alunos e nas entrevistas realizadas com os distintos segmentos atuantes no Curso, bem como nos registros das participações em reuniões com as equipes e na gravação em DVD da última reunião com os mediadores.

Sempre que possível, procedeu-se à triangulação entre os dados e informações coletados por meio dos instrumentos utilizados. A título de esclarecimento, foi utilizada a denominação respondente para os alunos que responderam aos questionários.

Dimensão institucional ⇔ Modelo do curso

O Projeto Institucional está consubstanciado no documento Curso de Formação Continuada Educação na Diversidade, em que é ressaltada a importância da Educação Continuada e da Diversidade no Brasil, razão pela qual se justifica a relevância da criação da Secad- MEC, bem como do Curso em foco.

O referido documento não trata, propriamente dito, de um projeto político-pedagógico do Curso, contudo, nele são explicitados: os objetivos, a carga horária, o uso do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo, que foi desenvolvido

pela Secretaria de Educação a Distância (Seed-MEC) e permite o desenvolvimento de cursos a distância, via internet, de forma colaborativa e, segundo o documento, atendendo às especificidades propostas pelo Curso.

Em linhas gerais, o Projeto apresenta uma estrutura básica do Curso, com suas ementas, suas respectivas ações e materiais didáticos que deveriam ser adotados pelas áreas temáticas (textos, CDs, DVDs e títulos produzidos em outros programas). Indica, ainda, a previsão de um programa de capacitação de 50 mediadores nas áreas temáticas do Curso e na ambientação na plataforma e-ProInfo, ambiente virtual de aprendizagem adotado para o desenvolvimento do Curso. Finalmente, identifica os perfis e atribuições dos agentes a serem envolvidos no Curso.

Em relação à sua concepção, pôde-se melhor compreendê-la a partir das entrevistas realizadas com a equipe de gestão do MEC, do que a partir da análise do projeto em si. Para tanto, nas entrevistas realizadas, foi importante contar com a participação de uma das coordenadoras temáticas, isto é, da área Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também esteve envolvida com o Projeto desde seu nascedouro em 2003.

Nesse sentido, por meio da citada entrevista, foi resgatada parte da história do Projeto, desde as primeiras discussões propostas no MEC até o desafio da equipe de propor uma nova concepção integrada de Diversidade, a partir da visão conjunta das próprias áreas temáticas da Secad.

Por outro lado, tomando por base as observações realizadas por ocasião de diversas reuniões e, ainda, as “falas” e questionamentos apresentados por alguns coordenadores temáticos e coordenadores de área da Secad, associados aos relatos dos mediadores de grupo e de turma, verificou-se que a compreensão conceitual de Diversidade integrada não era entendida com tanta clareza. Isso porque era enfatizada no campo das idéias, porém, ao aplicá-la na elaboração dos módulos, parecia ter sido esquecida.

Desse modo, os entrevistados indicaram que, na prática, demoraram algum tempo para torná-la real, isto é, para que compreendessem o que era a Diversidade de forma integrada. Apesar de todos os entrevistados terem enfatizado a importância de seu avanço conceitual, paradoxalmente, a maioria dos coordenadores temáticos se sentia responsável apenas pelo acompanhamento de seus respectivos módulos, informando alguns deles, que sequer tinham lido o material do colega elaborador. Entretanto, os mediadores entrevistados informaram ter tido muita dificuldade – no cotidiano do Curso – de assimilar a referida concepção básica de Diversidade, a exemplo da expressão dita por um deles: “Custou cair a ficha [...]”

Outro aspecto importante a ser considerado é que a plataforma e-ProInfo foi indicada como ambiente de aprendizagem virtual do Curso, sem que tenha sido mencionado no Projeto Institucional que o Curso seria realizado por metodologia a distância. Não há, também, indicação quanto aos critérios técnico-metodológicos adotados para a sua escolha. Em linhas gerais, não se vislumbra no mencionado Projeto a concepção de Educação a Distância a ser desenvolvida, no entanto, nas entrevistas realizadas com membros da equipe do Curso, grande parte dos entrevistados respondeu que conhecia o respectivo Projeto Institucional, porém, poucos falaram sobre esses aspectos.

Posteriormente, foi definido o modelo de gestão compartilhada do Curso, em que as questões de natureza gerencial, técnico-pedagógicas e administrativas relativas ao acompanhamento do Curso seriam decididas, em ação conjunta, pelas equipes de coordenação-geral, coordenação temática e coordenação de áreas da Secad e pelos mediadores. Entretanto, alguns coordenadores temáticos fizeram questão de destacar, por ocasião das entrevistas, que, muitas vezes, não puderam contar com o apoio dos coordenadores de área da Secad, dada à excessiva rotatividade dos mesmos, prejudicando, de acordo com os entrevistados, a parceria e o trabalho conjunto que deveriam realizar em cada área.

De fato, a participação em muitas dessas reuniões evidenciou que havia uma postura por parte da equipe de Coordenação do Curso, buscando o compartilhamento das ações, assim como estimulando o engajamento de todos. Porém, o exercício cotidiano de “fazer acontecer” uma gestão compartilhada, implica grande desafio e aprendizado constante para todos, o que foi relato recorrente nas entrevistas realizadas. É muito importante destacar, também, que a Coordenação do Curso – em todas as entrevistas realizadas – foi considerada como ponto forte e positivo, assim como incisivamente reconhecida e elogiada.

Nesse sentido, observou-se que a Coordenação do Curso realizava, sistematicamente, reuniões de acompanhamento do processo de tutoria com os mediadores de grupo e mediadores, assim como com os demais membros da equipe, a fim de discutir, compartilhar e, especialmente, decidir no coletivo as diretrizes gerais do Curso.

Verificou-se, também, que quase sempre nessas reuniões, entre os assuntos abordados, havia tempo na agenda destinado aos conteúdos voltados à formação metodológica em Educação a Distância, notadamente sobre a interação/interatividade na tutoria em EaD. Assim, pôde-se depreender que a Coordenação do Curso compreendia que essas reuniões eram tidas como momento privilegiado de formação do tutor e da equipe em geral, na perspectiva do “aprender fazendo”.

Exemplo disso foi a reunião, realizada em 13 de março deste ano de 2006, com a equipe de coordenadores temáticos e de áreas, que versou, também, sobre a seleção dos mediadores e dos possíveis alunos que deveriam ser indicados pela Secad. Nessa ocasião foi decidida a seqüência dos respectivos módulos, assim como os critérios básicos de organização das turmas, que seriam organizadas por territorialidade. Foram discutidas, ainda, as limitações da plataforma e-ProInfo, razão pela qual era necessário escolher quais as ferramentas que seriam utilizadas no Curso. Foram, então, escolhidas: fórum temático, diário de bordo, referência, *links*, biblioteca com textos não *on line* e agenda.

Na mesma reunião, foi decidido que seria produzido um *CD-ROM* com o material didático do Curso, assim como um *DVD*, sendo que o primeiro só chegou às mãos dos alunos no mês de agosto e o segundo não foi feito. Os mediadores entrevistados apontaram o envio do CD como determinante para o envolvimento do aluno no Curso, tendo em vista que muitas vezes não conseguiam acessar o material no e-ProInfo.

Com efeito, chamou à atenção a falta dos respectivos planos de ensino ou planejamento didático de cada módulo, os quais deveriam indicar que estratégias didáticas (síncronas e assíncronas) seriam utilizadas no ambiente de aprendizagem virtual, assim como os procedimentos de avaliação de aprendizagem e seus respectivos critérios. Na realidade, o DVD da reunião de avaliação, realizada em 16 de agosto com mediadores, no qual cada mediador apresentou a visão do seu grupo sobre o Curso, exemplifica claramente esta observação, tendo em vista que os critérios de avaliação da aprendizagem foram decididos nessa reunião, inclusive com a participação dos mediadores. A Coordenação do Curso aplicou, nesse dia, um instrumento de avaliação destinada aos coordenadores temáticos e aos de áreas da Secad.

Nesse sentido, é importante considerar que é direito do aluno, ao ingressar em um curso presencial ou a distância, saber como será avaliado e a respectiva “regra do jogo”.

Foi implementado um modelo de tutoria que deveria ser realizada, prioritariamente, por meio das ferramentas do e-ProInfo, conjugada à estratégia de um plantão de tutoria presencial/semanal, com vistas a propiciar a integração e troca de experiências entre os mediadores. Foi designado um mediador para cada turma de aproximadamente 20 alunos, que recebiam orientação e apoio direto dos denominados mediadores de grupo – cinco, que supervisionavam turmas por região. Ambos os tipos de mediadores (de turma e de grupo) eram estudantes de pós-graduação, a grande maioria de mestrado e doutorado, mas foram seleciona-

dos, preferencialmente, os que tinham experiência em cursos a distância e/ou em relação às cinco áreas temáticas do Curso. Além disso, foi dada especial atenção para os que tinham mais familiaridade com informática, visto que seriam indicados para serem os mediadores de grupo. Somente em junho, pôde ser adotada a modalidade de tutoria telefônica, o que deu um sensível impulso à participação dos alunos, influenciando a motivação dos próprios mediadores, muitos dos quais relataram que já se sentiam frustrados com a pouca participação de sua turma. Por meio da tutoria telefônica, os alunos puderam falar sobre as dificuldades de participação no Curso. De modo especial, relataram as dificuldades relativas ao preenchimento do formulário de inscrição do aluno, extenso e difícil de ser respondido, tendo em vista, inclusive, que, quando a plataforma saía do ar, perdiam tudo que tinha sido trabalhado. Aliás, esse problema foi mencionado em quase todas as entrevistas realizadas com a equipe do Curso, especialmente com os coordenadores de áreas da Secad, que tinham mais oportunidades de contatar os alunos que haviam sido por eles indicados.

É muito importante destacar que os mediadores, ao terem tido a oportunidade de contatar seus alunos, puderam estar mais próximos de suas realidades, tendo em vista que muitos relataram, nos telefonemas, as dificuldades de acesso à internet, notadamente à plataforma e-ProInfo.

Conforme previsto no Projeto Institucional, foi realizado, entre os dias 14 a 16 de março deste ano, o programa de capacitação da equipe de mediadores, objetivando prepará-los para o exercício da tutoria no âmbito do Curso. Para tanto, parte das 20 horas do programa abordou a temática da tutoria em cursos a distância, e as demais horas destinadas à apresentação e discussão das cinco áreas temáticas do Curso. No dia seguinte, foi realizada uma oficina tecnológica de ambientação ao uso pedagógico da plataforma e-ProInfo, ambiente de aprendizagem *on line* selecionado pela equipe do MEC. O referido programa consta do Anexo 7.

Muitos dos mediadores de grupo e mediadores entrevistados, ao serem indagados sobre o programa de capacitação consideraram que, não obstante à qualidade dos temas tratados, a carga horária foi insuficiente, sobretudo, no tocante aos aspectos da ambientação tecnológica e da superficial formação nas áreas temáticas.

Dimensão de desenvolvimento ⇔ O curso em ação

Nessa dimensão foi enfocada a realização do Curso, por meio do desenvolvimento de suas áreas temáticas, da metodologia adotada e das estratégias intera-

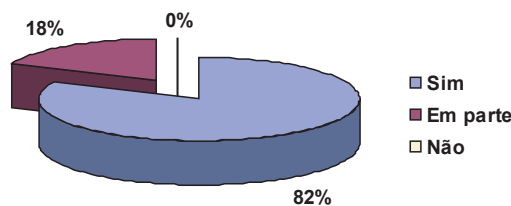
tivas utilizadas no ambiente de aprendizagem e-ProInfo, com vistas à criação da CTARD. Serviram como fio condutor dessa análise os 171 questionários respondidos pelos alunos e recebidos até o dia 10 setembro deste ano.

O que disseram os alunos

Ao serem indagados sobre se a participação no Curso propiciou o alcance do objetivo proposto de “permitir a sua formação continuada voltada para a área da diversidade”, dos 171 questionários recebidos, 140 alunos responderam “sim” e 31 responderam “em parte”. Nenhum aluno respondeu “não”. A análise deste item indica que grande parte dos respondentes considerou que o Curso propiciou sua formação continuada na diversidade, de modo que o objetivo do mesmo foi atingido.

Os respondentes justificaram, em maior incidência de categorias de respostas, que os conteúdos dos materiais didáticos permitiram o alcance dos objetivos do Curso e que a proposta pedagógica também era boa. Porém, destacaram que houve dificuldades de acesso à plataforma, comprometendo o melhor aproveitamento do Curso. Segundo eles, deveria ter havido mais tempo para que os objetivos pudessem ser atingidos em sua maior parte e/ou em sua totalidade. Ressaltaram, ainda, a importância do Curso, bem como a necessidade de ele ser mantido com maior interação entre os participantes, enquanto que, para outros respondentes, o material didático foi considerado complexo e extenso.

Gráfico 1: O Curso Educação na Diversidade Ofereceu a Educação Continuada na Área da Diversidade



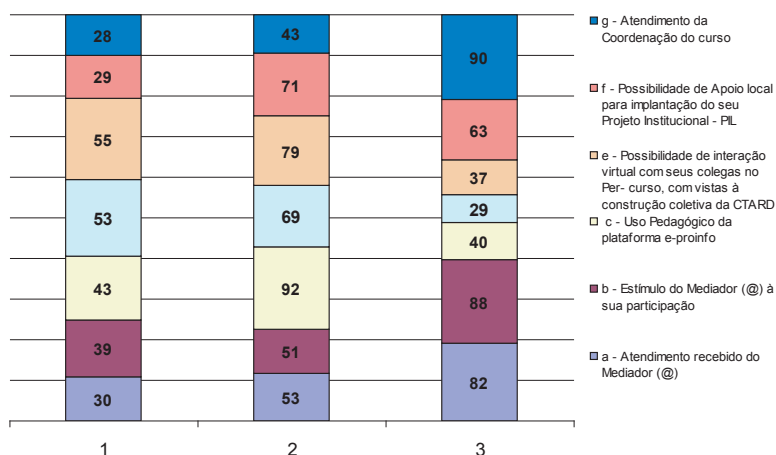
Fonte: Pesquisa de Campo

Os nove módulos que formaram os materiais didáticos do Curso foram avaliados pelos alunos – em ordem crescente da escala de um a três –, segundo seis

critérios, a saber: adequação dos objetivos, relevância dos conteúdos, adequação da metodologia a distância mediada pela internet, adequação dos recursos adotados (textos, CD, vídeo), adequação da duração do módulo e, finalmente, pertinência das avaliações propostas.

O Gráfico 2 apresenta um panorama da avaliação dos nove módulos, indicando que a visão conjunta em relação aos critérios avaliativos utilizados para cada módulo permite verificar que há significativa ascendência em relação ao número três da escala de avaliação. Isso evidencia que os respondentes os consideraram positivamente avaliados, mormente no que tange aos aspectos da relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos, os quais foram destacados em todos os módulos. A apresentação a seguir, de cada módulo individualmente, possibilitará melhor visualização do que foi exposto.¹

Gráfico 2: Avaliação dos Nove Módulos Segundo Critérios Apresentados



Fonte: Pesquisa de Campo

A Tabela 1 apresenta a distribuição numérica das respostas por módulo, segundo escala de um a três, possibilitando a visualização da análise conjunta dos referidos materiais didáticos ilustrados no Gráfico 2.

¹ As tabelas e gráficos que seguem têm uma escala de 1 a 3 sendo o nº 1 de menor preferência e o nº 3 de maior preferência do respondente.

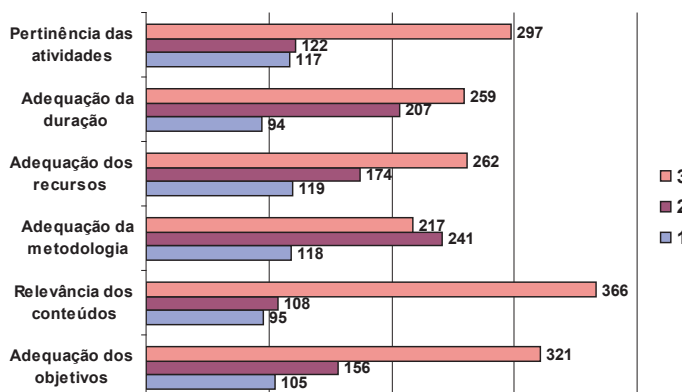
Tabela 1: Distribuição do Número de Respostas por Módulo

	1	2	3
Módulo 1	74	85	183
Módulo 2	76	114	196
Módulo 3	76	90	221
Módulo 4	73	117	214
Módulo 5	72	4	185
Módulo 6	68	117	183
Módulo 7	75	112	191
Módulo 8	63	115	181
Módulo 9	71	104	188
Curso Total	648	858	1742
Média avaliações %	19,95	26,42	53,63

Fonte: Pesquisa de Campo

O Gráfico 3 mostra a avaliação de todos os módulos, de acordo com os seis critérios de avaliação apresentados, em escala crescente de um a três, mostrando que, de modo geral, o item três da escala obteve maior incidência, notadamente em relação aos critérios de relevância dos conteúdos, bem como aos de adequação dos objetivos.

Gráfico 3: Avaliação de Todos os Módulos



*(segundo os seis critérios estabelecidos, em escala crescente de um a três)

Fonte: Pesquisa de Campo

A Tabela 2 apresenta a avaliação de todos os módulos do Curso, indicando que, na visão dos respondentes, houve maior incidência no item três em relação aos critérios de relevância dos conteúdos e aos de adequação dos objetivos.

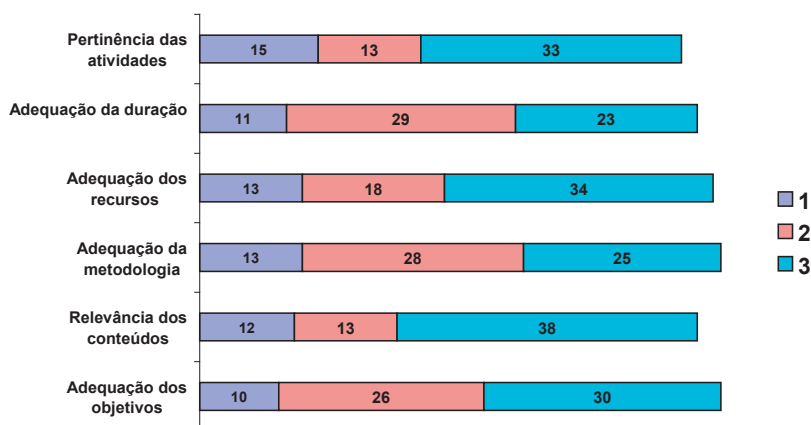
Tabela 2
Avaliação de Todos os Módulos

Crítérios de Avaliação	1	2	3
A - Adequação dos objetivos	105	156	321
B - Relevância dos conteúdos	95	108	366
C - Adequação da metodologia a distância mediada pela internet	118	241	217
D - Adequação dos recursos adotados (textos, CD, vídeo)	119	174	262
E - Adequação da duração do módulo	94	207	259
F - Pertinência das atividades de avaliação propostas	117	122	297

Fonte: Pesquisa de Campo

O Módulo 1 – Orientações ao Estudante, conforme é apresentado no Gráfico 4, foi avaliado havendo destaque para a relevância dos conteúdos enfocados no material didático, seguido da adequação dos recursos em consonância com pertinência das atividades, segundo escala crescente de um a três.

Gráfico 4: Avaliação do Módulo 1 – Orientações ao Estudante



Fonte: Pesquisa de Campo

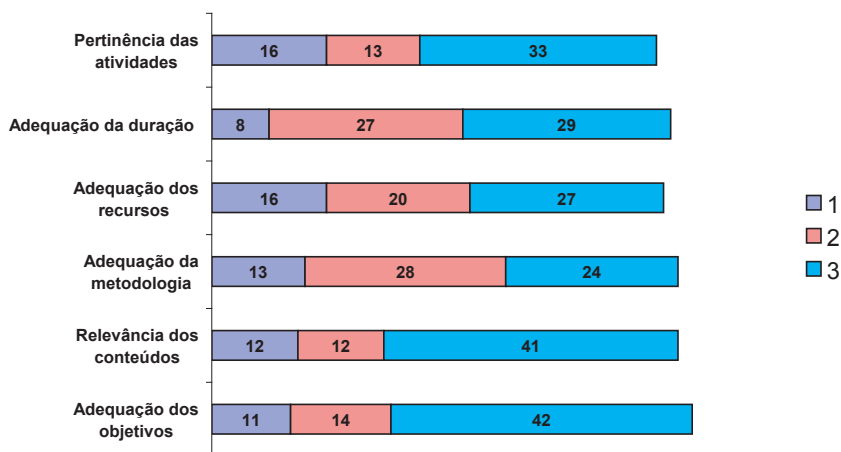
Tabela 3: Avaliação do Módulo 1

Critérios de avaliação Resumidos	Módulo 1 Orientações ao Estudante		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	10	26	30
Relevância dos conteúdos	12	13	38
Adequação da metodologia	13	28	25
Adequação dos recursos	13	18	34
Adequação da duração	11	29	23
Pertinência das atividades	15	13	33

Fonte: Pesquisa de Campo

O Módulo 2 – Introdução à Educação na Diversidade foi avaliado conforme mostra o Gráfico 5 de forma crescente na escala de um a três, havendo, porém, maior incidência para os aspectos da adequação dos objetivos e relevância dos conteúdos.

Gráfico 5: Módulo 2 – Introdução à Educação na Diversidade



Fonte: Pesquisa de Campo

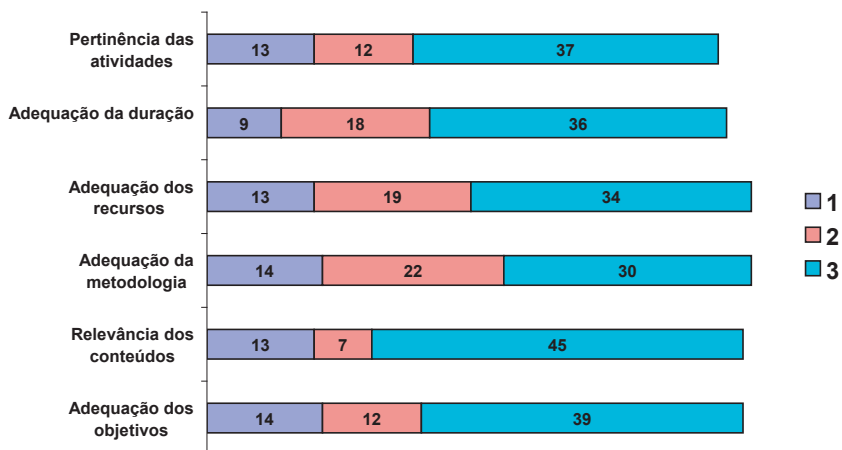
Tabela 4: Avaliação do Módulo 2

Critérios de Avaliação Resumidos	Módulo 2 Introdução à Educação na Diversidade		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	11	14	42
Relevância dos conteúdos	12	12	41
Adequação da metodologia	13	28	24
Adequação dos recursos	16	20	27
Adequação da duração	8	27	29
Pertinência das atividades	16	13	33

Fonte: Pesquisa de Campo

O Módulo 3 – Educação de Jovens e Adultos – EJA também teve como destaque maior incidência em relação aos aspectos da relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos.

Gráfico 6: Módulo 3 - Educação de Jovens e Adultos - EJA



Fonte: Pesquisa de Campo

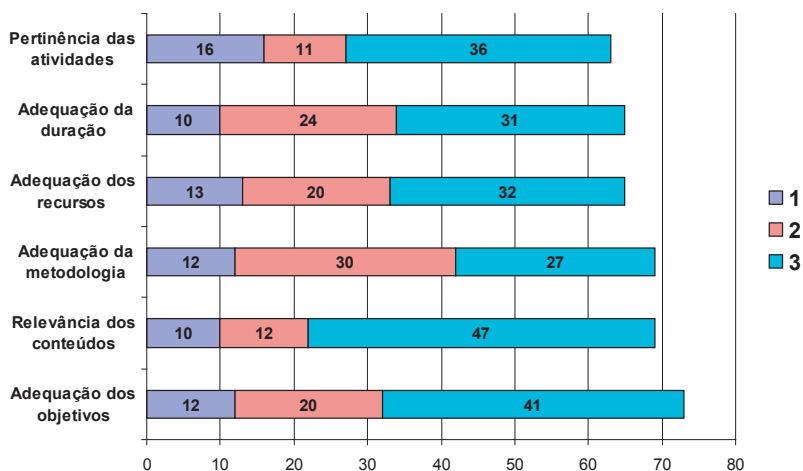
Tabela 5: Avaliação do Módulo 3

Critérios de Avaliação Resumidos	Módulo 3 Educação de Jovens e Adultos – EJA		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	14	12	39
Relevância dos conteúdos	13	7	45
Adequação da metodologia	14	22	30
Adequação dos recursos	13	19	34
Adequação da duração	9	18	36
Pertinência das atividades	13	12	37

Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação ao Módulo 4 - Educação Ambiental, também se destacaram os itens sobre relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos, conforme apresenta o Gráfico 7.

Gráfico 7: Módulo 4 - Educação Ambiental



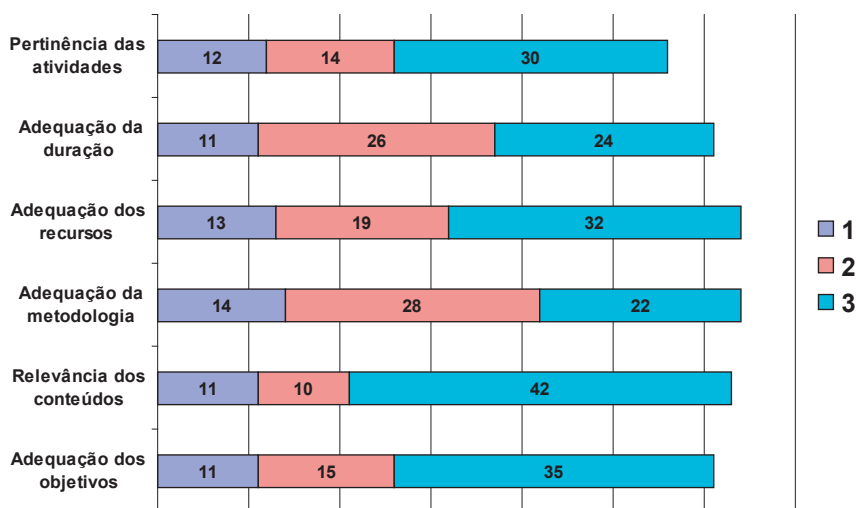
Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 6: Avaliação do Módulo 4

Critérios de Avaliação Resumido	Módulo 4 Educação Ambiental		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	12	20	41
Relevância dos conteúdos	10	12	47
Adequação da metodologia	12	30	27
Adequação dos recursos	13	20	32
Adequação da duração	10	24	31
Pertinência das atividades	16	11	36

Fonte: Pesquisa de Campo

Gráfico 8: Módulo 5 – Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Pesquisa de Campo

No Módulo 5 – Educação das Relações Étnico-Raciais foram mais assinalados os itens sobre relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos, conforme gráfico acima.

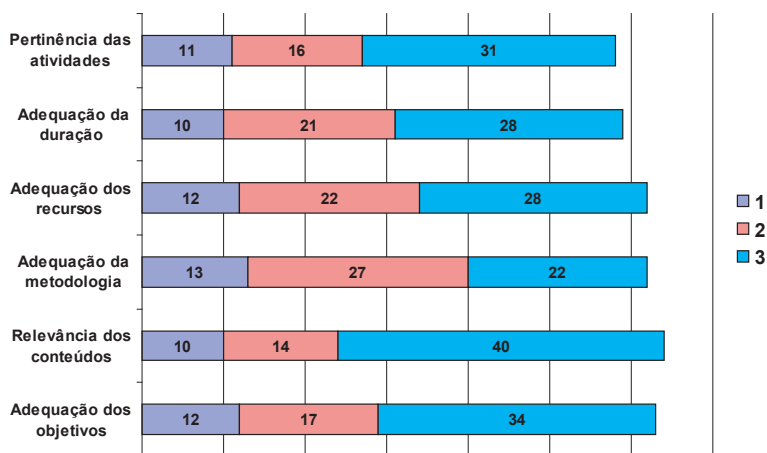
Tabela 7: Avaliação do Módulo 5

Critério Resumido	Módulo 5 Educação das Relações Étnico-Raciais		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	11	15	35
Relevância dos conteúdos	11	10	42
Adequação da metodologia	14	28	22
Adequação dos recursos	13	19	32
Adequação da duração	11	26	24
Pertinência das atividades	12	14	30

Fonte: Pesquisa de Campo

Ao analisar as respostas concernentes ao Módulo 6 - Educação Escolar Indígena, também observou-se que é sempre ascendente a avaliação de cada critério, sendo relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos os mais elogiados, conforme pode ser visualizado no Gráfico 9.

Gráfico 9 : Módulo 6 – Educação Escolar Indígena



Fonte: Pesquisa de Campo

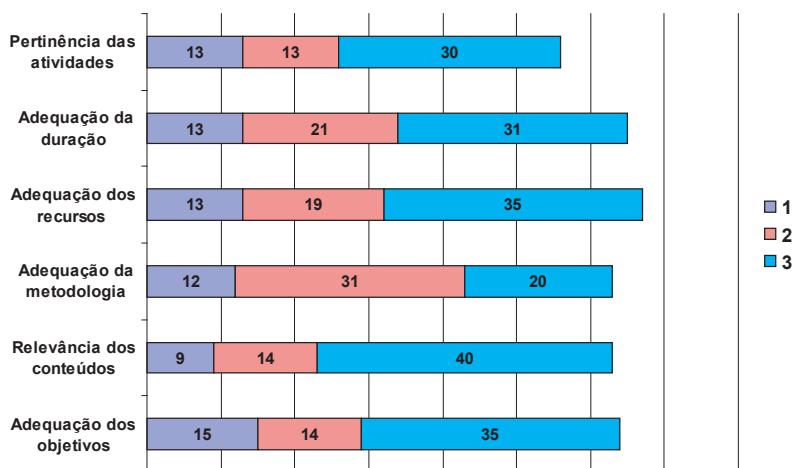
Tabela 8: Avaliação do Módulo 6

Critérios de avaliação Resumidos	Módulo 6 Educação Escolar Indígena		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	12	17	34
Relevância dos conteúdos	10	14	40
Adequação da metodologia	13	27	22
Adequação dos recursos	12	22	28
Adequação da duração	10	21	28
Pertinência das atividades	11	16	31

Fonte: Pesquisa de Campo

O Módulo 7 - Educação do Campo obteve, de forma também crescente na escala de um a três, como os demais módulos, incidências em relevância dos conteúdos, adequação dos objetivos e adequação da metodologia.

Gráfico 10: Módulo 7- Educação do Campo



Fonte: Pesquisa de Campo

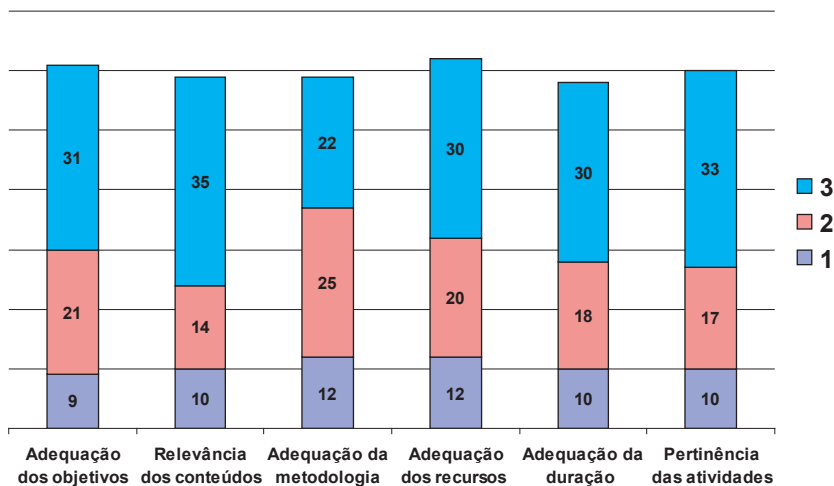
Tabela 9: Avaliação do Módulo 7

Critérios de Avaliação Resumidos	Módulo 7 Educação do Campo		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	15	14	35
Relevância dos conteúdos	9	14	40
Adequação da metodologia	12	31	20
Adequação dos recursos	13	19	35
Adequação da duração	13	21	31
Pertinência das atividades	13	13	30

Fonte: Pesquisa de Campo

Ao analisar o Módulo 8 – Diagnóstico Sócio-Participativo, observou-se que os itens referentes à relevância dos conteúdos, adequação dos objetivos e adequação dos recursos e da duração foram os mais bem avaliados.

Gráfico 11: Módulo 8 - Diagnóstico Sócio-Participativo



Fonte: Pesquisa de Campo

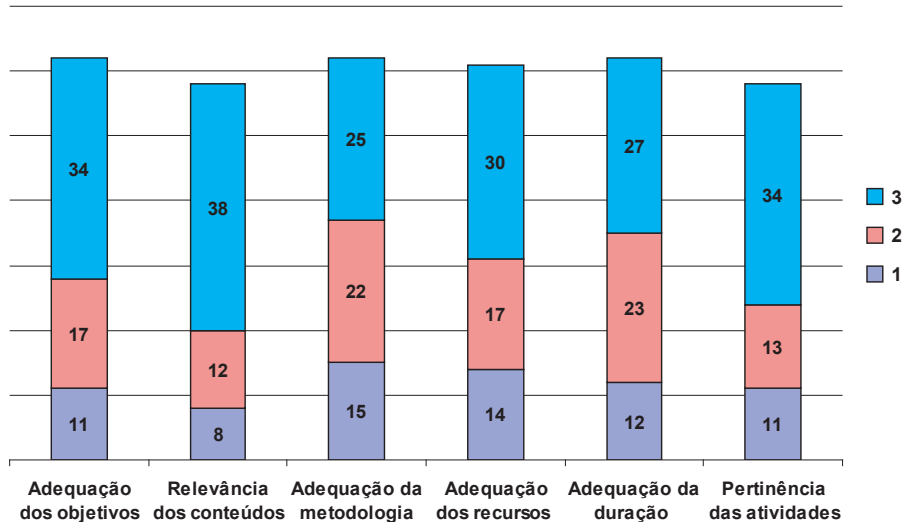
Tabela 10: Avaliação do Módulo 8

Critério Resumido	Módulo 8		
	Diagnóstico Sócio-Participativo		
	1	2	3
Adequação dos objetivos	9	21	31
Relevância dos conteúdos	10	14	35
Adequação da metodologia	12	25	22
Adequação dos recursos	12	20	30
Adequação da duração	10	18	30
Pertinência das atividades	10	17	33

Fonte: Pesquisa de Campo

Da análise do Gráfico 12 - Projeto de Intervenção (PIL), verificou-se que os aspectos da relevância dos conteúdos e adequação dos objetivos foram os que, também, obtiveram maior incidência de registros de avaliação.

Gráfico 12: Módulo 9 - Projeto de Intervenção Local (PIL)



Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação ao desenvolvimento do Curso, verificou-se que todos os aspectos consultados foram avaliados de forma crescente, havendo destaque para o atendi-

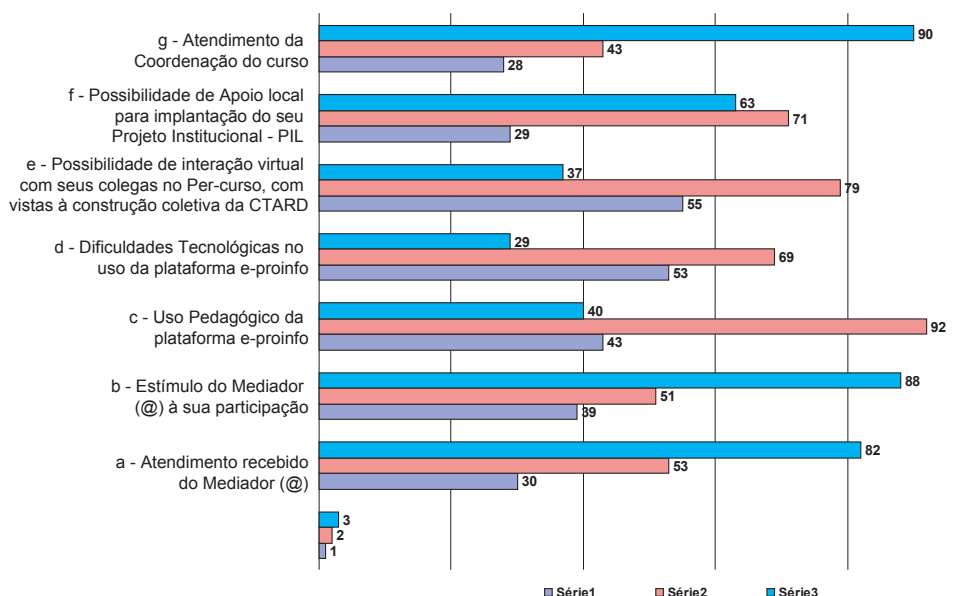
to da Coordenação do Curso, aliás, aspecto também ressaltado por ocasião das entrevistas realizadas com os demais membros do Curso. Posteriormente, foi assinalado o estímulo do mediador à participação do aluno, conforme disposto na Tabela 11.

Tabela 11: Distribuição do Número de Respondentes em Ordem Crescente, Segundo Aspectos Referentes ao Desenvolvimento do Curso.

Aspectos	1	2	3
a - Atendimento recebido do mediador (@)	30	53	82
b - Estímulo do mediador (@) à participação	39	51	88
c - Uso pedagógico da plataforma e-ProInfo	43	92	40
d - Dificuldades tecnológicas no uso da plataforma e-ProInfo	53	69	29
e - Possibilidade de interação virtual com seus colegas no percurso, com vistas à construção coletiva da CTARD	55	79	37
f - Possibilidade de apoio local para implantação do seu PIL	29	71	63
g - Atendimento da coordenação do Curso	28	43	90

Fonte: Pesquisa de Campo

Gráfico 13: Avaliação Sobre o Desenvolvimento do Curso Como um Todo

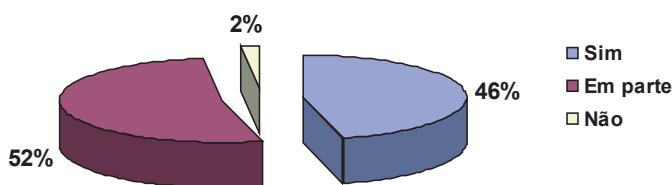


Fonte: Pesquisa de Campo

Ao serem indagados sobre se a mediação desenvolvida no Curso estava propiciando a interação pedagógica entre os participantes, cerca de 73 respondentes indicaram que “sim”, enquanto 82 disseram que “em parte” e três, que “não”, demonstrando que, para mais de 50% dos respondentes, a interação pedagógica ainda deixava a desejar.

Geralmente suas respostas foram justificadas, em face às dificuldades de acesso e em relação ao uso da ferramenta do fórum, dificultando a própria mediação. Parte dos respondentes destacaram, como justificativa, que houve considerável falta de interação ao longo do curso, apesar de consideraram que o Curso propiciou uma nova forma de lidar com a Diversidade, proporcionando a troca de informações entre os participantes.

Gráfico 14: Avaliação Sobre se a Mediação Desenvolvida Estava Propiciando a Interação Entre os Participantes

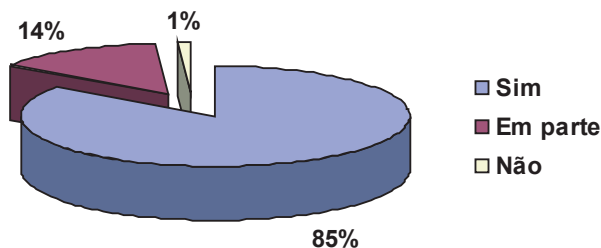


Fonte: Pesquisa de Campo

Ao serem analisadas as respostas sobre a contribuição do Projeto Institucional, com vistas a propiciar a transformação da realidade local, 144 respondentes disseram “sim”, enquanto somente 24 responderam “em parte” e três, “não”. Tais respostas evidenciam a relevância da realização do referido Projeto, como desdobramento do Curso e de suas possibilidades de retorno para a área da Diversidade.

De modo geral, os respondentes apresentaram como justificativa o fato de que ainda não tinham elementos suficientes para indicar o resultado do PIL, porque necessitavam de mais informações para elaborá-lo. Alguns respondentes manifestaram preocupação, no sentido de que o PIL implicaria em vontade política para sua posterior implementação. Também destacaram que, como o Curso estava atingindo os objetivos, possivelmente isso iria contribuir para o aproveitamento do PIL em suas realidades.

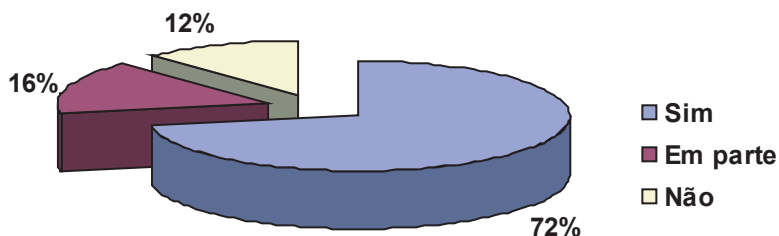
Gráfico 15: Consideração Sobre a Possibilidade de Transformação da Realidade por meio do Projeto Institucional



Fonte: Pesquisa de Campo

No tocante à possível mudança conceitual sobre Diversidade, o Gráfico 16 mostra uma expressiva resposta na alternativa “sim”, com 123 respondentes, seguido de “em parte”, com 27, e de “não”, com 21 respondentes. Depreende-se que a grande maioria dos respondentes considerou que ter participado do Curso mudou o conceito de Diversidade.

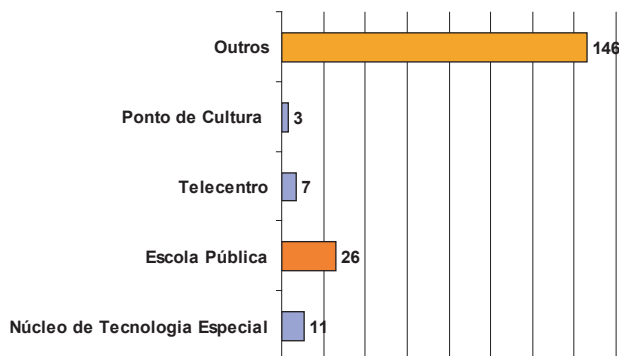
Gráfico 16:A Participação no Curso Mudou o Conceito de Diversidade



Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto ao(s) local(is) de acesso à Plataforma e-ProInfo, com vistas à realização do Curso, os registros constantes do Gráfico 17 evidenciam que os locais esperados pela equipe do Curso foram os menos utilizados, havendo notória diferença para a alternativa outros, entre os quais indicaram ser nas residências dos alunos.

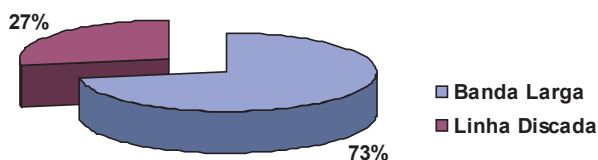
Gráfico 17: Locais de Acesso à Plataforma e-ProInfo



Fonte: Pesquisa de Campo

De acordo com o Gráfico 18, ao serem questionados sobre o tipo de acesso à Plataforma e-ProInfo, foi notório observar que os respondentes os quais tiveram acesso à internet e, conseqüentemente, ao e-ProInfo, assim o fizeram por meio da banda larga, evidenciando que é quase inviável participar de um Curso desta natureza por meio linha discada.

Gráfico 18: Tipo de Acesso à Plataforma e- ProInfo



Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação aos comentários, críticas e sugestões apresentados, os respondentes indicaram ter havido problemas de interação em relação ao uso da Plataforma e-ProInfo, como, também, pouca interação por parte dos mediadores e falta de tempo para realizar a quantidade de tarefas/atividades solicitadas por módulo. Por outro lado, solicitaram que fossem informados sobre novos cursos e alguns agradeceram a oportunidade de ter participado e, ainda, elogiaram a iniciativa de sua realização.

O que disseram os Mediadores e os Mediadores de Grupo

A gestão do Curso considerou os mediadores *elementos-chave*, em especial no que tange à mediação pedagógica, porque a eles cabia, entre outras importantes atribuições, estabelecer contato direto com o aluno, razão pela qual estavam na *linha de frente* e eram o *cartão de visitas* do Curso.

Os mediadores que tinham mais conhecimento de informática e, preferencialmente, maior experiência nas áreas temáticas do Curso e em Educação a Distância, foram convidados para atuarem como mediadores de grupo, estabelecendo a necessária mediação entre a coordenação e os mediadores de turma. Vale lembrar os seguintes critérios utilizados para seleção dos mediadores: 1- pós-graduação, 2- experiência/atuação em, pelo menos, uma das áreas da Diversidade e 3- conhecimento na área de informática. Em adição, durante o processo de capacitação, observou-se também a desenvoltura, capacidade de liderança e maior domínio na área de informática.

Neste contexto, o modelo de gestão do Curso contemplou a função de mediador de grupo que, assim como o mediador, também exerceu função determinante no processo formativo a distância, estabelecendo a relação entre as outras funções presentes no Curso.

Foram entrevistados dez mediadores – de cada grupo, dois que exerciam a mediação por turma – e cinco mediadores de grupo, um de cada grupo, perfazendo um total de 15 entrevistas. Os entrevistados eram alunos de pós-graduação, alguns mestres e mestrandos, e tinham formação em diversas áreas, tais como: Química, Ciências Contábeis, Biologia, Artes Plásticas, Pedagogia, Psicologia e Engenharia Florestal.

De modo geral, em todas as entrevistas, houve destaque para a concepção inovadora do Curso, sobre a importância e atualidade da temática da Diversidade, ocasião em que se expressaram as diversas Diversidades, sobretudo em relação aos membros da equipe. Segundo os entrevistados, esta era a grande marca do Curso, foi algo plural que contemplou diversas áreas – idéias, conceitos, diferentes visões de mundo que não se contrapõem, mas que se completam, a exemplo da fala a seguir:

Compreendo a diversidade como expressão real das possibilidades de interação entre gêneros, localidades diversas, não no sentido de uniformizar, mas, consoante à concepção implementada no Curso, em seu aspecto enriquecedor, plural, com novas experiências (informação verbal)..

Destacaram, ainda, a metodologia desenvolvida como uma inovação pedagógica muito importante, notadamente por ter sido a distância e buscado atingir um público maior de norte a sul do País. Por outro lado, outros se referiram à Educação a Distância como “um nível a mais na Diversidade [...]”. Entretanto, cabe refletir, vez por outra, que suas falas estavam impregnadas do recorrente entendimento da Educação a Distância vista de forma supletiva.

Os entrevistados consideraram o Curso rico, muito bem planejado e de grande potencial por ter sido realizado via plataforma virtual, apesar de terem feito, por várias vezes ao longo das entrevistas, incisivas críticas ao e-ProInfo. Também apresentaram muitas ressalvas em relação à duração do Curso, cuja pequena carga horária demandou maior compreensão por parte do aluno para o adequado desenvolvimento das atividades didáticas propostas, assim como acarretou falta de interação entre a equipe e alunos.

Os mediadores de grupo informaram que desenvolviam suas funções no sentido de auxiliar os mediadores de turma em todo o processo de desenvolvimento do curso: orientando, procurando sanar dúvidas, sobretudo em relação ao uso da plataforma e-ProInfo. Estabeleciam a articulação entre a Coordenação do Curso e os mediadores e entre eles e o suporte tecnológico do MEC.

Os mediadores entrevistados evidenciaram ter a dimensão da importância de seu papel no Curso, no que tange à mediação pedagógica em relação aos alunos. Contudo, alguns entrevistados manifestaram suas frustrações, em virtude da pequena participação de alunos em sua turma, e o pesar que sentiam quando acessavam a plataforma e não viam ninguém. Apesar dos sentimentos demonstrados em muitas entrevistas, ao serem indagados em relação à frequência diária à plataforma do e-ProInfo, curiosamente, relataram que nem todos os dias assim procediam.

Todos os entrevistados consideraram como momento-chave do Curso a inserção da estratégia didática da tutoria telefônica, o que funcionou como processo de resgate de alunos. Ressaltaram que, a partir de então, a tutoria fez uma revolução, a julgar pela fala a seguir:

A tutoria telefônica possibilitou obter maiores informações sobre quem realmente estava interessado em participar do Curso ou meramente havia sido inscrito, possibilitando, em conversa com o mediador, aumentar o interesse de quem já estava meio desanimado (informação verbal).

Os mediadores de grupo entrevistados ressaltaram, também, que o Curso deveria ter enviado, logo no início, o *CD-ROM*, assim como deveriam ter adotado versão do conteúdo dos módulos em material impresso, porque não poderiam ter contado tanto com o ambiente virtual num País tão diverso como o Brasil. Estranhamente, nas entrevistas realizadas com os mediadores, não houve manifestação nesse sentido, sequer sobre a importância da versão do Curso em *CD-ROM*.

Alguns mediadores, bem como mediadores de grupo entrevistados disseram que gostariam de ter contado mais com a assistência dos coordenadores temáticos, visto que não eram especialistas nas cinco áreas temáticas abordadas e, por vezes, se sentiram inseguros.

Quanto à Coordenação do Curso, informaram que sempre se mostrou prestativa, comunicando com antecedência sobre as reuniões, entrega dos respectivos materiais didáticos, procurando resolver “a tempo e a hora” o que podia, de modo que, como disse uma das entrevistadas: “Lutadoras, acreditaram que o curso era possível [...]”.

Os mediadores de grupo, quando questionados sobre a atuação dos mediadores, indicaram ter tido, inicialmente, problemas de comunicação com alguns mediadores. Por vezes precisaram, por exemplo, chamar atenção sobre o prazo referente à abertura dos respectivos fóruns, de modo que consideraram alguns interessados e outros não. No entanto, parte dos entrevistados assinalou que “eles foram corajosos e estavam na linha de frente”. Por outro lado, destacaram que, no início do Curso, muitos estavam empolgados, porém, houve certa desmotivação causada sobretudo pela falta de pagamento de suas respectivas bolsas e pouca participação dos alunos inscritos no Curso.

Ao mesmo tempo em que alguns entrevistados consideraram o material didático utilizado no Curso bastante claro, rico e com muitas informações frente à carga horária de cada módulo, outros apresentaram a ressalva de que a proposta do Curso era atingir determinado público, mas o material didático tinha linguagem para alunos de nível mais alto, além do que era muito extenso. A exemplo da seguinte fala: “Apesar de alguns serem apresentados de forma didática, outros eram confusos, além do que, houve pouco tempo destinado para estudo, não apresentando linguagem conversacional dialógica [...]”.

E mais: “A quantidade de material desestimulou os alunos. Deveriam ter mandado também o material impresso, e o CD do Curso demorou muito a chegar nas mãos dos estudantes.”

Os entrevistados, tanto mediadores quanto mediadores de grupo, ressaltaram que, muito embora o material, apesar de extenso, ter sido de muito boa qualidade, em geral, havia a impressão de que o mesmo não tinha sido elaborado para o Curso, sendo aproveitado de outros.

No que tange à visão dos fóruns no âmbito do Curso e seu significado didático como espaço interativo virtual prioritário, com vistas à criação da CTARD, alguns entrevistados informaram que os fóruns deveriam ser “a sala de aula virtual”, para ter a presença de todo mundo. Consideraram que o processo interativo deixou a desejar, porque a interação deveria ter ocorrido no fórum, a fim de que os alunos pudessem trocar opiniões, comentar o que os outros falavam e, enfim, intercambiar idéias, mas não foi o que ocorreu. Na realidade, informaram que a interatividade deixou muito a desejar, creditando tal fato à Plataforma e-ProInfo.

Ainda, em relação ao aspecto da importância da interatividade por meio dos fóruns, os mediadores de grupo assinalaram que, apesar de ter sido muito pouco utilizado, “o Fórum poderia ter sido mais bem explorado pelo mediador, o que, certamente, propiciaria o desenvolvimento da interatividade e, conseqüentemente, da CTARD”.

Sobre os pontos fortes do Curso, todos os entrevistados ressaltaram a sua organização em regiões, um número bastante razoável de alunos por turma, a qualificação da equipe do Curso, o modelo de gestão do Curso, em especial com a inclusão do mediador de grupo, e a sistemática de reuniões de coordenação.

As principais dificuldades ou fragilidades encontradas, segundo eles, estavam relacionadas ao tempo de estudo para cada módulo e entrega das muitas atividades solicitadas, assim como a indicação dos próprios alunos, que foram inscritos pelas áreas da Secad. “Muito conteúdo para pouco tempo, material muito denso e extenso para pouco tempo”. De igual modo, fizeram questão de destacar, mais uma vez, as dificuldades de acesso e navegabilidade na plataforma e-ProInfo, estando ela muitas vezes fora do ar: “A plataforma não é democrática [...]”. Comentaram, ainda, que a capacitação dos mediadores, e deles também, foi demasiadamente superficial e feita em pouquíssimo tempo.

Nesse sentido, entre os muitos problemas relatados em relação ao uso pedagógico da Plataforma e-ProInfo, merecem destaque: dificuldade de acesso e navegabilidade, perda de dados e trabalhos que haviam sido publicados, dificuldade para inserção de materiais na biblioteca e ineficiência da plataforma enquanto ferramenta de desenvolvimento do processo de interação pedagógica. A julgar pelo fórum, que deveria ter sido o lugar por excelência da interação virtual.

Em linhas gerais, para esses entrevistados, a CTARD – enquanto idéia-mestra da concepção do Curso – foi inovadora e, de certa forma, estava acontecendo, porque, mesmo de forma muito incipiente, os alunos que efetivamente participaram tiveram oportunidade de contatar com outras realidades. Indicaram que, “na concepção do Curso, deveriam ter sido criadas estratégias que viabilizassem, após o seu término, a continuidade do processo de interação, de modo a estabelecer uma rede de saberes”.

O que disseram os Coordenadores Temáticos e os Coordenadores de Áreas da Secad

Foram entrevistadas as cinco coordenadoras temáticas, sendo duas doutoras, uma mestra e as demais especialistas. Das cinco entrevistadas, somente duas indicaram ter tido experiência com a elaboração de material para aluno a distância. De modo similar, foram entrevistados cinco técnicos da Secad, correspondendo a cada uma das áreas do Curso.

No âmbito do Curso, os coordenadores de áreas da Secad tinham como função dar assistência técnico-administrativa ao mediador temático, inclusive propiciar a necessária mediação entre ele e a Secad. Os coordenadores temáticos, por sua vez, além de elaborar o conteúdo do módulo específico de sua área temática, deveriam coordenar o desenvolvimento dela no âmbito da Plataforma e-ProInfo, orientando e sanando as possíveis dúvidas que surgissem por parte dos mediadores e alunos.

No tocante à elaboração do material didático do Curso, os entrevistados selecionaram os conteúdos a serem utilizados em sua área temática de materiais já existentes. No entanto, houve ressalva no sentido de que somente uma coordenadora temática informou ter elaborado o material do seu módulo especificamente para o Curso.

Em relação à concepção do projeto do Curso, estrutura e planejamento, os entrevistados foram unânimes em considerar sua concepção inovadora, apesar de terem ressaltado as dificuldades intrínsecas à compreensão da Diversidade de forma integrada. Ressaltaram que isso se constituiu em desafio no cotidiano do desenvolvimento do Curso, porém, pouco a pouco iam se dando conta de que, apesar do esforço, “se viam pensando na temática em si”. Paradoxalmente, alguns entrevistados indicaram ter tido pouco tempo para acompanhar o desenvolvimento do seu módulo no e-ProInfo, e algum deles sequer viram o das demais áreas.

Sugeriram que a coordenação deveria ter construído um planejamento de ensino coletivo no sentido pedagógico, de modo a integrar mais os conteúdos de

cada área. Relataram, como aspecto importante do Curso, a organização da gestão e da estrutura de seu projeto. Destacaram, ainda, a confluência da proposta político-pedagógica da CTARD, tendo o Curso como meio catalisador de integração, buscando construir uma rede de saberes. Em termos de cursos direcionados à temática da diversidade, assinalaram que o Curso em foco foi inovador e seu entendimento curricular desafiante e complexo.

Em relação à metodologia a distância, no que concerne às questões da Diversidade, assinalaram que a própria distância se constituiu em aspecto de reflexão, tendo em vista que o Curso não só pretendia realizar uma formação na Diversidade, mas também fazer uma transformação da realidade local. Nesse sentido, a singularidade local seria tratada por meio da troca de experiências com o outro, advindo de outra realidade, porque se tratava de um Curso cuja proposta pedagógica se propunha construir uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade.

De fato, relataram que, em conversas com os coordenadores de áreas da Secad, esse Curso foi um momento singular, e talvez o único em que a própria Secad conseguiu se integrar na Diversidade. Assim, ficou evidenciada, em quase todas as entrevistas, a importância de trabalhar a Diversidade na área da Educação, notadamente mediada pelas tecnologias em ambiente virtual de aprendizagem.

Por outro lado, grande parte dos entrevistados lembrou que a temática da Diversidade era abrangente e que, somente no decorrer do Curso, puderam percebê-la, a partir da Diversidade da própria equipe.

Em relação ao processo de indicação dos alunos, há um aspecto importante a ser considerado: enquanto os coordenadores de área da Secad ressaltaram a importância de o Curso formar os agentes que estão atuando na diversidade e que se relacionam com o MEC (nível municipal ou estadual), os temáticos, por sua vez, consideraram que a indicação dos alunos pelo MEC não assegurou o interesse do indicado em participar do Curso, razão pela qual ressaltaram que as inscrições deveriam ter sido abertas, também, para a comunidade.

Quanto à atuação da Coordenação do Curso e sua respectiva gestão compartilhada, foram unânimes em considerá-la excelente, participativa e, de fato, na perspectiva democrática, muito embora alguns entrevistados terem relatado que sentiram dificuldades para participar de uma gestão compartilhada, a exemplo da fala a seguir: “Às vezes sinto que não consigo andar, pois tenho que compartilhar tudo com todos: é difícil, mas estou aprendendo [...].” E desta outra: “É muito difícil essa tal de gestão democrática compartilhada: é dolorosa!”

Também assinalaram que foi um aspecto negativo da gestão do Curso a alternância dos coordenadores de áreas da Secad: “Era uma surpresa que, sobremaneira, dificultava o andamento da área temática em si.”

Em relação ao “fazer acontecer” o seu papel no Curso, mais uma vez ressaltaram o tempo que levaram para se darem conta do desafio que a concepção do Curso estava demandando, de se integrar à Diversidade na Diversidade a Distância. Destacaram a importância das reuniões de Coordenação do Curso, especialmente o papel das professoras coordenadoras da UnB.

Os entrevistados consideraram que ter participado do Curso foi uma experiência muito positiva, apesar de terem sofrido com os problemas para fazê-la acontecer. Relataram, ainda, que trabalhar com a Diversidade na área de Educação é muito complexo. O Curso propiciou uma experiência muito interessante, “mais como aprendiz do que educadora”. No entanto, mais de uma vez no decorrer das entrevistas, houve ressalvas no sentido de que a equipe de planejamento e concepção do Curso deveria ter construído um planejamento de ensino coletivo integrando os conteúdos de cada módulo.

Merece destaque, ainda, a entrevista realizada com a coordenadora temática do EJA, que estava na equipe do Curso desde o seu nascedouro, razão pela qual participou de sua concepção, discussão e implantação. Assim, era notório seu grande envolvimento nas ações do Curso e de suas marcantes contribuições nas reuniões. Exemplo disso foi a apresentação, realizada após o desenvolvimento do seu respectivo módulo, de uma análise da pequena ou quase nula interação presente nos fóruns. Na ocasião, sugeriu à equipe de mediadores que desse especial atenção para as possibilidades das distintas formas de interação em um fórum temático.

Dentre os muitos aspectos positivos referentes ao Curso, segundo seu relato, assinalou que o Curso buscou fazer com que as pessoas se engajassem, propiciando o fortalecimento de movimentos populares, a exemplo do que ocorreu com o EJA. Relatou, também, que, a partir da realização do Curso, puderam identificar e quantificar os acessos ao Portal EJA (www.forumeja.org.br), advindos de muitos alunos do *Curso Educação na Diversidade*. Tal fato evidencia, entre outras possíveis variáveis, o alcance de objetivos não declarados, portanto, não previstos pelo Projeto do Curso, que, somente por meio do seu desenvolvimento, puderam ser identificados. Assim, pode-se depreender que também houve desdobramentos do Curso no que diz respeito à integração de movimentos sociais.

No que tange à relação com os mediadores e mediadores de grupos, os entrevistados foram unânimes em considerar muito boa, apesar de ter havido poucas oportunidades. Também destacaram que o atraso no pagamento das bolsas dos mediadores influenciou na qualidade do trabalho desenvolvido.

Como aspectos positivos do Curso, todos os entrevistados indicaram ter sido “muito importante o fato da Secad ter conseguido estruturar algo novo para a Diversidade, em que as pessoas tivessem uma visão do todo, não fragmentada: “Juntar e dialogar a Diversidade, visto que a experiência adquirida servirá para outro percurso.” Ponto bastante comentado pelos entrevistados foi a gestão compartilhada MEC/Unb, e a Diversidade: “Exercitá-la é uma conquista cultural.”

Em relação às principais dificuldades encontradas, os entrevistados, de modo geral, assim destacaram: pouco tempo para organização e duração do Curso, desânimo inicial dos mediadores, seleção nem sempre adequada dos mediadores, as dificuldades da plataforma, alto índice de entrada e saída de técnicos da Secad na função de coordenadores de áreas.

Ainda merecem destaques os aspectos negativos apresentados a seguir, pois foram relatados em grande parte das entrevistas: mais disponibilidade de participação por parte de técnicos da Secad, adoção da plataforma e-ProInfo (plataforma pesada, difícil de se operar), ao invés de outra com mais possibilidades tecnológicas, inobservância do papel do mediador e de sua importância, necessidade de fazer um planejamento coletivo e integrado, de forma que não seja mais por módulos e sim por problemáticas relativas à diversidade.

O que Disseram as Equipes de Gestão do Curso MEC/Secad e UnB e Suporte Tecnológico do e-ProInfo

A equipe de gestão do curso foi composta por três coordenadoras, sendo uma professora da Secad-MEC e as outras duas da Faculdade de Educação, do Departamento de Planejamento e Gestão (PAD/UnB). A gestora do MEC tem Doutorado em Educação e as demais são doutorandas em Educação, alunas a distância de uma universidade. Tinham experiência com docência de cursos de especialização a distância, também desenvolvidos em plataforma virtual no âmbito nacional.

A gestão do Curso na Universidade foi organizada basicamente em dois pilares: uma professora era responsável pela coordenação pedagógica do curso e a outra, pela gestão administrativo-financeira. Observou-se que havia uma saudável parceria e integração das funções, não só entre elas, mas, também, em relação ao

compartilhamento dos trabalhos e socialização de suas decisões com a professora coordenadora da Secad.

A coordenadora do MEC/Secad participou, desde o início do processo de discussão do curso, da concepção e planejamento da proposta, no sentido de conceber a Diversidade de forma integrada. Assim sendo, o via como um verdadeiro desafio, implicando busca de uma atuação conjunta entre as cinco áreas temáticas da referida Secretaria. Isso porque, segundo a entrevistada, tratava-se de uma nova forma de pensar a questão da diversidade, no que tange à formação de professores, agentes sociais e gestores das redes públicas.

Desse modo, justificava a importância do Curso, sobretudo, por trazer a questão da Diversidade à discussão no Brasil, possibilitando a formação de pessoas atuantes em âmbitos locais e regionais. Especialmente porque intencionava criar condições para as lideranças comunitárias terem uma visão conceitual mais abrangente da diversidade, visto que se tratava de um curso de autoformação, que tinha como princípio básico a priorização das especificidades das realidades locais.

Consoante pressuposto e, segundo seu relato, o Curso objetivava, também, propiciar desdobramentos de ações transformadoras dessas mesmas realidades, por meio do desenvolvimento de Projetos de Intervenção na Realidade Local, denominados de PIL, como trabalho final do curso. A possibilidade de reunir todas as áreas da diversidade, a fim de perceber o quanto elas têm a ganhar com a sua integração, foi outro aspecto também ressaltado na entrevista, assim como propiciar condições para as lideranças comunitárias terem uma visão mais ampliada da questão da diversidade, vista em âmbito nacional.

Ao se analisar os principais aspectos relatados pelas três professoras componentes da Equipe de Gestão do Curso, observou-se que havia muitos pontos em comum destacados em todas as entrevistas, assim como uma perfeita sintonia em suas falas, sobretudo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas com vistas à implementação do Curso. Dessa forma, como características importantes, ressaltaram as possibilidades de autoformação, resultantes de uma concepção pedagógica contemporânea, inovadora e abrangente, que aborda as áreas temáticas da diversidade de forma integrada. Além disso, enfatizaram que o Curso priorizou a capacitação daqueles que estão, de fato, trabalhando na área da Diversidade. Tratava-se, então, de uma oportuna iniciativa da Secad, aliás, referida como nunca antes realizada.

Paradoxalmente, observou-se, também, ao longo da pesquisa de campo, que a visão integrada da diversidade referida, foi inicialmente compreendida por poucos

membros da equipe do Curso, apesar de estar presente em suas falas. Por outro lado, conforme o Curso ia acontecendo, verificou-se nas reuniões e nas entrevistas realizadas que os atores do Curso evidenciavam estar obtendo maior compreensão sobre o que era a Diversidade vista de forma integrada. A mencionada visão conceitual de Diversidade ganhava, então, mais concretude.

Deve-se enfatizar, mais uma vez, que essa constatação pôde ser identificada, não somente por ocasião da participação de diversas reuniões da equipe do Curso, mas, também, a partir de muitos relatos advindos das entrevistas, razão pela qual é de fundamental importância que seja considerada no âmbito desta análise. Assim, reflete uma importante dificuldade de compreensão da concepção conceitual do Curso por parte considerável da própria equipe, em especial dos que estavam responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos programáticos inerentes a cada área temática do mesmo. A reflexão sobre esse aspecto, curiosamente, parece indicar que somente os que de fato conceberam a proposta conceitual do Curso tinham clareza e compreensão a respeito de sua abrangência, bem como da necessidade de elaborar o material didático, expressando a visão integrada da diversidade.

Exemplo disso está no relato feito por grande parte dos coordenadores temáticos e das áreas da Secad, no sentido de que na prática, via de regra, se preocuparam, tão-somente, com a organização e desenvolvimento do seu respectivo módulo. A esse respeito, vale lembrar, ainda, que alguns coordenadores temáticos e coordenadores de áreas da Secad informaram nas entrevistas que, por razões alheias a sua vontade, não puderam acompanhar o desenvolvimento do seu respectivo módulo no ambiente e-ProInfo.

Em outras palavras, a fundamental compreensão acerca da questão conceitual da concepção de diversidade integrada demandou algum tempo para ser assimilada, por boa parte da equipe.

Merece ser registrado, ainda, que se observou no decorrer das entrevistas o entusiasmo presente nas falas dos membros da equipe de gestão, sobretudo em relação à iniciativa, assim como no tocante ao desafio de colocar em ação o referido Curso, mesmo diante das dificuldades que se apresentavam, notadamente apontadas pelas professoras da UnB. Também foi destacada a possibilidade da equipe de ambas as instituições parceiras vivenciar o exercício da gestão compartilhada como eixo do processo democrático.

Deve-se refletir no sentido de que foi *voz corrente* nas entrevistas realizadas, o relato de que o exercício de gestão compartilhada estava fundamentado na perspec-

tiva da construção coletiva de um programa de formação de atores sociais atuantes na diversidade brasileira, pela primeira vez desenvolvida por meio de metodologia a distância, via internet, resultando em aprendizado somente propiciado pela vivência na realização do próprio Curso.

Com base na experiência do Curso, a equipe de gestão destacou algumas fragilidades identificadas com vistas à sua viabilização, entre as quais:

- exigüidade do tempo para a sua realização,
- dificuldades para o adequado dimensionamento do conteúdo e horas referentes a cada área temática,
- dificuldades com o uso da tecnologia digital, especialmente no que tange às limitações da Plataforma e-ProInfo,
- dificuldades de acesso do aluno a locais com computadores, uso da linha discada, onerando o aluno, assim como dificultando a sua navegabilidade na plataforma do Curso,
- atuação morosa e, por vezes, descomprometida de alguns poucos mediadores de turma,
- excessiva burocracia na tramitação dos recursos financeiros entre MEC e DEX/UnB, acarretando problemas em relação aos mediadores. A questão da morosidade referente ao pagamento das bolsas dos mediadores, citado na fala de todos os entrevistados, resultou em consequência muito negativa para o engajamento da equipe e sua motivação.

Ao serem questionadas, ainda sobre as principais dificuldades, as entrevistadas demonstraram clareza no sentido de que, por se tratar de uma ação inovadora, “certamente o Curso demandaria muitos e muitos ajustes de rumo”.

Com efeito, observou-se que as entrevistadas apresentavam muita tranquilidade em suas falas, aliás, permeadas por momentos mistos de alegria e perplexidade, até mesmo de muito bom humor, diante de um quadro de muitos e muitos obstáculos, mas, de igual modo, de grandes descobertas e aprendizados possibilitados pela necessidade de superação de entraves de naturezas distintas, que somente o cotidiano da experiência vivenciada na gestão do curso permitiu.

Em relação às dificuldades relativas à gestão financeira, deve-se considerar que sua implementação morosa, provavelmente expressa uma burocracia incompatí-

vel com o desenvolvimento de um Curso mediado por tecnologia digital, de abrangência nacional. Ademais, é importante refletir que os recursos financeiros alocados para o Curso foram, de acordo com os relatos feitos nas entrevistas, repassados à Universidade em dezembro de 2005. Assim, não se explica que os mediadores tenham recebido a primeira parcela de suas respectivas bolsas somente em junho, apesar de terem começado a trabalhar em abril de 2006.

Em relação ao alcance dos objetivos do Curso, à época da realização das entrevistas, todas as entrevistadas indicaram que ainda não poderiam ter uma opinião precisa, visto que o Curso estava sendo desenvolvido. Entretanto, indicaram ter expectativas positivas quanto ao seu alcance, não só pela qualidade de sua concepção e do material didático, mas, também, porque todos da equipe estavam empenhados com o processo de estímulo e engajamento do aluno no Curso. Exemplo disso foi a adoção da tutoria telefônica, que deu uma nova configuração e impulso ao Curso, à medida que permitiu aos mediadores conversarem com os alunos e vice-versa.

De modo geral, as entrevistadas consideravam muito positiva a atuação dos mediadores e mediadores de grupo, pois os viam como “cartão de visitas” do próprio Curso. Assim sendo, deveriam funcionar como “mola-mestra”, a fim de facilitar a interação em rede, prevista para ser desenvolvida, por excelência, nos espaços virtuais dos fóruns temáticos. No entanto, isso não ocorreu, até porque os fóruns foram muito pouco utilizados e raramente propiciaram a discussão em grupo de forma colaborativa. Ainda, sobre a participação dos mediadores, ressaltaram que, em boa parte do Curso, trabalharam com base no princípio da confiança, visto que ainda receberiam suas respectivas bolsas. Foi comentado que alguns mediadores passaram necessidades financeiras, em função do considerável atraso do pagamento.

Como aspecto negativo do Curso, todas as entrevistadas foram unânimes em destacar que:

A Plataforma e-ProInfo não é amigável, mais que isso, não tem condição de responder às demandas do Curso, razão pela qual deve ser aprimorada, pois apresentou muitos problemas pelo fato de ser muito lenta, a exemplo do preenchimento pelo aluno do formulário de inscrição no Curso (informação verbal) .

Entre os muitos pontos positivos assinalados pelas entrevistadas, houve destaque para o aspecto acadêmico relativo à possibilidade de envolvimento de alunos de graduação do curso de Pedagogia da UnB no acompanhamento do Curso. Isso foi de fundamental importância para formação do futuro educador, porque, ao se

envolverem na referida ação formativa, puderam vivenciar o desenvolvimento de uma pesquisa avaliativa.

Em linhas gerais, na opinião da equipe de gestão, foi relevante a superação dos desafios do “aprender fazendo” por meio do entrosamento com outras áreas de conhecimento, buscando garantir a qualidade da metodologia a distância na perspectiva da expansão de uma rede de saberes de Educação na Diversidade.

Em relação à equipe de apoio do e-ProInfo, foram entrevistados dois técnicos da Secretaria de Educação a Distância (Seed), do Ministério da Educação, responsáveis pela assistência tecnológica do e-ProInfo. Cabe destacar que um dos entrevistados tinha formação, também, em Pedagogia, razão pela qual houve significativa diferença de abordagem do Curso entre os dois entrevistados. Isso porque, enquanto um deles se limitava a enfatizar os aspectos tecnológicos inerentes ao desenvolvimento e manutenção da plataforma e-ProInfo, o outro discutia, também, os aspectos pedagógicos e contextuais referentes ao seu desenvolvimento.

Paradoxalmente, à exceção dos técnicos entrevistados da equipe de suporte tecnológico do e-ProInfo, todas as demais entrevistas com os atores envolvidos no cenário do Curso tiveram como ponto em comum a indicação do alto grau de insatisfação com o uso pedagógico da Plataforma e-ProInfo.

Nesse contexto, os entrevistados informaram que não conheciam o Projeto do *Curso Educação na Diversidade*, em termos de sua concepção, estrutura e planejamento. Relataram, ainda, que atuavam no sentido de, prioritariamente, fornecer apoio institucional às unidades orgânicas do MEC, a fim de solucionar problemas técnicos com o uso pedagógico da referida plataforma. Segundo os entrevistados, hoje, o e-ProInfo atende em média a 145 entidades, razão pela qual é impossível conhecer o projeto pedagógico de algum curso. As demandas, geralmente, chegavam por *e-mail*.

Em outras palavras, informaram que as perguntas recebidas estavam muito mais relacionadas à falta de exploração da ferramenta pelo próprio usuário, especialmente ao pouco uso do item “ajuda”. Um dos entrevistados considerou com pequena carga horária, e de ambientação superficial, a Oficina de Capacitação Tecnológica realizada no laboratório do MEC para os mediadores do Curso. Quando do início do Curso, em março último, foram recebidas muitas demandas, quase todas relacionadas à falta de exploração da ferramenta, que o próprio usuário poderia ter resolvido, uma vez que a plataforma possui facilidades de ajuda.

Em relação à avaliação do uso pedagógico da Plataforma e-ProInfo, consideraram excelente ambiente virtual para a realização de cursos a distância, mesmo comparando-a com outras. Segundo os entrevistados, o e-ProInfo apresentava boa navegabilidade, podendo ser melhorado.

Ressaltaram que a mencionada plataforma desenvolve cursos apoiados no princípio da aprendizagem colaborativa, sendo esse o conceito de cursos a serem desenvolvidos no referido ambiente virtual. Em termos das ferramentas mais utilizadas, destacaram o fórum e a sala de bate-papo (*chat*), apesar de tais ferramentas terem sido pouco usadas no Curso. Destacaram, também, o diário de bordo, como uma ferramenta que permite a interação professor/aluno, registrando e resgatando a memória do percurso acadêmico desenvolvido pelo aluno, sob a orientação do professor. Afirmaram que o e-ProInfo, enquanto plataforma educativa, é o ambiente ideal para esse tipo de curso.

Como pontos fortes do e-ProInfo assinalaram, ainda, que se trata de um sistema de multiplataforma, porque permite rodar em ambiente Windows e Linux, apresentando uma estrutura tecnológica de banco de dados que garante a segurança da informação, possibilitando o acompanhamento do registro estatístico da participação dos alunos.

No tocante a suas fragilidades, reconheceram que há, de fato, problemas de lentidão no fórum, devido às limitações de infra-estrutura tecnológica. Porém, como o fórum está sendo redesenhado, sua infra-estrutura está sendo aprimorada.

Com efeito, é importante analisar que, no projeto do Curso objeto de análise, a ferramenta fórum seria, por excelência, o espaço virtual destinado ao exercício da aprendizagem colaborativa, propiciando as necessárias interações pedagógicas entre os participantes, com vistas à criação da CTARD. Assim, considerando que isso aconteceu de forma muito incipiente, pode-se compreender as limitações tecnológicas inerentes à ferramenta fórum no âmbito do e-ProInfo, como determinante em relação às possibilidades de desenvolvimento de um dos pilares do *Curso Educação na Diversidade*.

De acordo com os entrevistados, outra questão muito complexa foi que a Plataforma e-ProInfo foi pensada para atender o usuário de nível superior, não expressando a realidade nacional, porque num mesmo curso há alunos de distintos níveis de formação.

Em relação às dificuldades apresentadas no comentado mês de abril, ambos os entrevistados não indicaram os principais problemas que, supostamente, interfe-

riam no adequado funcionamento da plataforma. Por outro lado, um deles informou que no mês em questão, houve o desfalque de uma funcionária, programadora oficial do e-ProInfo. Na realidade, provavelmente a saída de uma funcionaria não justificaria os dias em que a plataforma esteve fora do ar. Informaram que, no dia 19 de abril, foi oficialmente aberto o código-fonte do e-ProInfo, mas, segundo eles, essa também não foi a razão dos principais problemas do Curso, apesar de o mês ter sido considerado o “abril negro”. Destacaram, ainda, que há, diariamente, cerca de dez milhões de pessoas tentando invadir o sistema do MEC, portanto, o problema de segurança é uma realidade.

Ressaltaram que os mediadores, de modo geral, demonstraram ter pouco conhecimento tecnológico, inclusive não sabendo configurar seus computadores, apesar de ter “ajuda *on-line*” na plataforma e-ProInfo. Assim, eram orientados no sentido de que verificassem as configurações de seus computadores, pois isso era demanda recorrente.

Os entrevistados, mais uma vez, fizeram questão de destacar o e-ProInfo como um ambiente excelente, isto é, como um caminho para trabalhar a distância, porque é uma plataforma pública, um produto 100% nacional de amplo uso. Além do mais, está em vias de ser implantado o *software* que vai possibilitar a realização de videoconferências no ambiente. Lembraram, ainda, que, no caso do MEC, é importante haver uma política pública de incentivo à produção tecnológica de ambientes educativos.

Ao serem questionados sobre a CTARD e sua relação com o uso pedagógico da plataforma, indicaram desconhecer o que era CTARD. No entanto, um dos entrevistados informou que esteve lendo alguns materiais do Curso e observou que parte deles não atende aos princípios da Educação a Distância.

Ao ser solicitado que falasse mais um pouco sobre esses materiais e suas impressões sobre os mesmos, ressaltou: são textos longos, materiais retirados de outros materiais, de difícil entendimento, não há linguagem conversacional com o aluno, o que naturalmente deve dificultar a leitura, porque há níveis diferentes de escolaridade entre os participantes. Disse ainda:

Tenho formação pedagógica, faço curso de especialização a distância, e tenho a impressão de que esse material foi montado e não elaborado para o curso em si, digo pelo menos do que vi. Lembro que, em se tratando de Educação a Distância, deve-se ter cuidado com a elaboração do material, que aliada à plataforma, são fundamentais (informação verbal).

Destacando a seguir:

A Educação a Distância deve ser dinâmica, flexível, e não me parece que os textos que eu visitei em geral tratem dessas possibilidades. Também, refletindo sobre o início do Curso, a experiência mostrou que era preciso dar um tempo maior de ambientação à plataforma, para que aos poucos os próprios mediadores se adaptassem. Gostaria de ressaltar o forte empenho da equipe de gestão da UnB, bem como da Secad como um todo, pela seriedade no sentido de fazer acontecer o Curso (informação verbal).

Dimensão dos Resultados ⇨ Criação de competências em Educação na Diversidade no âmbito da CTARD

Essa dimensão foi elaborada tendo como referência os resultados pertinentes aos indicadores a seguir comentados.

Resultados Aferidos a partir dos Principais Indicadores

Índice de conclusão do curso (em relação ao número de indicados para matrícula) = 21,68 %

Cálculo: número de concluintes, 201; de indicados para inscrição, 927.

Comentário:

O percentual de 21,68% de concluintes resulta da análise do número de alunos indicados pelo MEC para participar do curso versus os concluintes. No entanto, somente 328 deles efetivaram suas matrículas no Decanato de Extensão da UnB, razão pela qual o referido percentual não expressa o número real de concluintes.

Taxa desistência do curso = 64,62 %

Cálculo: número de indicados que não se inscreveram, 599; de indicados para matrícula, 927.

Comentário:

Este indicador apresenta um alto índice de alunos indicados que não se matricularam no curso, evidenciando a necessidade de que o MEC investigue os motivos pelos quais esses supostos alunos desistiram do Curso, tendo em vista que estavam atuando na área da Diversidade em ação conjunta com a Secad.

Índice de aprovação do curso (em relação ao número de efetivamente matriculados) = 61,28 %

Cálculo: número de aprovados, 201; de matriculados, 328.

Comentário:

Este indicador apresenta um resultado positivo no que tange ao número de alunos aprovados no curso, podendo-se, a partir deste resultado, depreender que o objetivo geral do Curso também foi atingido.

Índice de reprovação no curso (em relação ao número de efetivamente matriculados) = 38,72 %

Cálculo: número de reprovados, 127; de matriculados, 328.

Comentário:

Foram considerados reprovados os alunos que, apesar de terem participado do Curso, não elaboraram o PIL, exigência acadêmica de trabalho final do curso. O percentual de 38,72% sugere a investigação sobre as causas da reprovação apresentada, tendo em vista que foi desenvolvido um trabalho de tutoria e acompanhamento no decorrer do curso, o qual poderia ter sinalizado as dificuldades dos alunos no que tange, de modo especial, à elaboração do PIL, visto que era pré-requisito para a aprovação do aluno.

Taxa de Projetos de Intervenção Local elaborados (PIL) = 48,78 %

Cálculo: número de PIL elaborados, 160; de efetivamente matriculados, 328.

Comentário:

Considerando-se que 201 alunos foram aprovados, o índice de 48,78% não reflete o percentual real. Isso aconteceu porque alguns projetos (PILs) foram elaborados em grupo.

Opinião positiva dos alunos em relação às possibilidades de transformação da realidade local, a partir da implementação do PIL = 84,70 %

Cálculo: número de respostas “sim”, 144 (PIL modifica); número total de respostas, 170.

Comentário:

Ao serem indagados no questionário sobre as possibilidades de transformação da realidade local a partir da implementação do PIL, 84,70% dos alunos respondentes ao referido instrumento de coleta de dados indicaram que o PIL propiciaria a mencionada transformação, o que, na realidade, é um dos objetivos institucionais do curso.

Percentual de acesso à internet via linha discada = 27,42 %

Cálculo: uso de linha discada, 48; total de respostas, 175.

Comentário:

O índice de 27,42% apresentado nesse indicador evidencia que a grande maioria dos alunos escolheu o uso de banda larga. Assim sendo, o MEC, ao promover curso em âmbito nacional, via tecnologia internet, deve desconsiderar o oferecimento de acesso por linha discada.

Percentual de acesso à internet via ADSL = 72,58 %

Cálculo: uso de banda larga, 127; total de respostas, 175.

Comentário:

Aplica-se, nesse caso dos 72,58% de acesso a internet via ADSL, o comentário feito no item anterior, tendo em vista que o referido quantitativo corrobora com a premissa de que a viabilização do curso por meio da internet demanda a adoção da ADSL.

Percentual de acesso à internet nos locais previstos pelo Curso = 24,35 %

Cálculo: locais do curso, 47; de respostas, 193.

Comentário:

O índice de 24,35% indica que os locais previstos para acesso ao curso não foram os realmente usados. Resta saber se os demais locais constantes do planejamento do projeto do curso, tais como Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), escolas públicas, telecentros e pontos de cultura, viabilizaram o acesso do aluno.

Opinião dos alunos sobre se a mediação desenvolvida no âmbito do curso propiciou a interação entre os participantes com vistas à criação coletiva da CTARD = 21,64 %

Cálculo: respostas “sim”, 37; total de respostas, 171.

Comentário:

O resultado de 21,64 % relativo à mediação desenvolvida no âmbito do curso evidencia que a interação entre os participantes com vistas à criação da CTARD aconteceu de forma incipiente. Ao considerar a importância da interação como condição da aprendizagem colaborativa e, sobretudo, de sua influência na construção da CTARD – um dos pilares do curso –, verifica-se a necessidade de que tal aspecto seja cuidadosamente analisado.

Opinião dos alunos sobre se a participação no Curso propiciou a mudança de conceito de Diversidade = 71,37 %

Cálculo: respostas “sim”, 123; total de respostas, 171.

Comentário:

Este percentual de 71,37% evidencia que, apesar das ressalvas apresentadas no tocante aos percentuais de outros indicadores, pode-se considerar que um dos principais objetivos do curso, que diz respeito à mudança conceitual da diversidade, foi atingido, de acordo com os alunos respondentes ao questionário.

Opinião dos alunos sobre a qualidade do material didático das cinco áreas temáticas da Diversidade = 52,30 %

Cálculo: respostas “sim”, 34; total de respostas, 65.

Comentário:

O índice de 52,30% expressa a aprovação dos alunos no que tange à qualidade do material didático estudado.

Opinião dos alunos sobre a carga horária do Curso, versus a quantidade do material indicado para estudo por módulo = 36,50 %

Cálculo: respostas “sim”, 23; total de respostas, 63.

Comentário:

Ao contrário do resultado do indicador anterior, 36,50% dos respondentes consideraram que a carga horária indicada por módulo não era compatível com a quantidade de material solicitado para estudo. Tal observação deve ser, também, cuidadosamente analisada pela equipe do curso, porque implica provável desmotivação do aluno, que se vê impossibilitado de acompanhar o ritmo do curso. Ademais, esse aspecto tem sido recorrente em cursos a distância, que procuram substituir a presença do aluno em sala de aula pelo excesso de material indicado para estudo e realização de atividades didáticas. Trata-se, pois, de um importante aspecto a ser discutido.

Atendimento dos objetivos do Curso = 50 %

Cálculo: respostas “sim”, 30; total de respostas, 60.

Comentário:

Metade dos alunos efetivamente matriculados no curso respondeu no questionário que consideravam os objetivos do mesmo atingidos, indicando a necessidade de se pesquisar por que os demais não o consideravam.

Satisfação em relação ao uso da plataforma e-ProInfo

Cálculo: Respostas “sim”, 29; total de respostas, 151 = 19,20 %

Respostas “não”, 53; total de respostas, 151 = 35,10 %

Respostas “em parte”, 69; total de respostas, 151 = 45,70 %

Comentário:

Em relação ao grau de satisfação com o uso da plataforma e-ProInfo, os quantitativos acima traduzem, e ratificam, o que já foi dito no âmbito desta avaliação, no sentido de que, à exceção dos membros da equipe técnica do e-ProInfo, todos os demais entrevistados consideraram a plataforma inadequada, a qual ainda foi apontada por muitos como provável causa das inúmeras dificuldades apresentadas no curso, desde seu início, quando se solicitou ao aluno o preenchimento de um formulário de inscrição, que foi de difícil acesso e navegabilidade.

Opinião positiva dos alunos sobre qualidade do atendimento tutorial, por meio do estímulo do mediador a sua participação no Curso = 49,70 %.

Respostas “sim”, 82; total de respostas, 165.

Comentário:

Importante destacar que 49,70% dos respondentes consideraram que o atendimento tutorial estimulou a participação no curso, sinalizando, assim, que parte considerável dos mediadores apresentou a preocupação de estimular o aluno a se envolver no curso.

Satisfação em relação ao atendimento da equipe de Coordenação do Curso = 55,90 %

Respostas “sim”, 90; total de respostas, 161.

Comentário:

Segundo os relatos apresentados pelos diversos atores entrevistados, a Coordenação do Curso obteve uma avaliação positiva dos alunos.

Conclusão e recomendações

Neste capítulo buscou-se apresentar as considerações finais relativas à avaliação externa realizada sobre o processo de desenvolvimento do *Curso Educação na Diversidade*, por meio da identificação dos aspectos que concorreram para o alcance ou não dos objetivos do citado curso.

Desse modo, este capítulo está estruturado, basicamente, em duas partes: a primeira delas, além de discutir as evidências assinaladas na avaliação desenvolvida, também identifica os fatores que interferiram positiva ou negativamente para o atendimento dos propósitos do referido Curso. A segunda, por sua vez, apresenta algumas recomendações que devem ser consideradas na concepção e desenvolvimento de ações formativas mediadas por tecnologia digital e realizadas a distância.

Neste contexto, são muitos os aspectos que indicam se um curso ou determinado projeto social está produzindo, ou não, os resultados pretendidos e, conseqüentemente, provocando as mudanças almejadas com vistas ao seu posterior impacto. Evidentemente, toda avaliação apresenta em sua concepção metodológica, e no decorrer de sua realização, limitações que se expressam, principalmente, por oca-

sião da realização do estudo de campo. Tais limitações, certamente, influenciaram o desenvolvimento da presente pesquisa, apesar de se ter procurado minimizá-las. Assim sendo, no âmbito deste estudo avaliativo, há clareza sobre a presença delas, a exemplo da impossibilidade de se realizar entrevistas diretas com os alunos, contudo, optou-se por não enfocá-las.

Ao realizar a avaliação de um curso desenvolvido por meio de metodologia a distância, inicialmente torna-se importante refletir no sentido de que não se pode avaliá-lo – tão-somente – com base em pressupostos teórico-metodológicos elaborados e aplicados para análise de cursos presenciais, naturalmente, sem prejuízo dos bons preceitos educativos. Isso porque há especificidades atinentes à metodologia a distância que demandam, da equipe de avaliação, um “novo olhar avaliativo”, capaz de captar em um contexto plural, o que nem sempre é dito. Consoante entendimento, Maltempi e Rosa (Ensaio, 2006) explicam que se trata de um “olhar diferente”, tendo em vista a existência de aspectos subjetivos em um cenário constituído dentro da perspectiva da Educação a Distância.

Com efeito, a realização do *Curso Educação na Diversidade*, por si só, expressa uma iniciativa oportuna do Ministério da Educação, notadamente no que diz respeito à própria atuação da equipe da Secad. Assim, entre os seus objetivos principais, ressalta-se que intencionou aplicar uma nova concepção de diversidade integrada, o que se constituiu em uma inovação conceitual sobre a compreensão da diversidade brasileira. Ademais, apesar dos inúmeros percalços identificados ao longo do seu percurso, há que se assinalar que foi realizada por meio de metodologia a distância, via internet, representando uma proposta de formação inovadora, no que tange à capacitação de distintos agentes sociais atuantes na área da diversidade em âmbito nacional.

Cabe considerar, ainda, que a capacitação dos agentes envolvidos no Curso resulta em ação governamental primordial e estratégica para o desenvolvimento sustentável do País, porque, de acordo com os objetivos declarados no projeto do curso, procura resgatar uma dívida histórica, no que tange à inclusão social e educacional brasileira. Assim, houve a compreensão de que o curso fundamentado na perspectiva da formação continuada poderia propiciar ao aluno, enquanto sujeito de uma inclusão educacional, uma melhoria na sua qualidade de vida e na dos que com ele convive.

Dessa forma, o curso buscou, em sua concepção metodológica, propiciar a formação continuada do sujeito aprendiz no cotidiano de sua atuação profissional, tendo em sua realidade local o laboratório para aplicação imediata dos conteúdos aprendidos com vistas à reflexão do seu fazer pedagógico.

No decorrer da avaliação, houve expectativa de que as abordagens metodológicas adotadas e, já referidas, permitissem realizar a necessária triangulação das informações e dados coletados no processo de desenvolvimento do referido Curso, retratando as distintas perspectivas dos atores envolvidos. Procurou-se, ainda, analisar não somente o alcance dos objetivos declarados, mas, também, a compreensão do processo de construção de conhecimentos por meio de tecnologias digitais.

Assim, serão apresentados os principais fatores evidenciados na avaliação em foco, os quais estavam, direta e indiretamente, tecendo a realidade do curso e, conseqüentemente, concorrendo para o alcance ou não dos seus objetivos. Estes fatores foram classificados em positivos e negativos, não necessariamente apresentados por ordem de prioridade.

Principais Fatores Positivos

- Iniciativa da Secad/MEC de propor a realização do Curso como ação formativa, no que tange à área da Diversidade, mediada por tecnologia digital inovadora,
- proposta inovadora do Curso apresentando uma concepção integrada de Diversidade,
- excelência do modelo de gestão compartilhada do Curso, ressaltando-se a criação da função do mediador de grupo como ator desse processo,
- previsão no projeto do Curso da realização da avaliação externa, de forma participativa,
- participação dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no desenvolvimento da pesquisa de campo referente à avaliação externa do Curso,
- estímulo à criação de comunidades virtuais de aprendizagem em rede, no caso a CTARD, iniciada de forma embrionária no desenvolvimento do Curso,
- qualidade do material didático disponibilizado para uso no Curso,
- uso da tutoria telefônica,
- número de Projetos de Intervenção Local (PIL) efetivamente elaborados (160), sendo parte dos mesmos (22) realizados em grupo,

- opinião positiva apresentada pelos alunos no que tange às possibilidades de transformação de suas realidades locais, a partir da implementação do PIL (84,70%),
- índice de aprovação do Curso em relação ao número de alunos efetivamente matriculados (61,28%), considerando-se ter sido realizado por metodologia a distância, via internet,
- opinião dos alunos sobre a mudança do conceito de Diversidade (71,37%) propiciada pela participação no Curso,
- iniciativa de alunos do Curso no sentido de fazer uma articulação do mesmo com o Portal do Fórum EJA, divulgando-o em âmbito nacional,
- desenvolvimento de um processo de gestão compartilhada pela equipe gestora do Curso, ressaltado por distintos atores, e
- realização sistemática de reuniões de acompanhamento e avaliação envolvendo a participação de distintos atores.

Principais Fatores Negativos

- Processo de inscrição dos alunos no Curso restrito à indicação da Secad/MEC,
- dificuldades de entendimento, pela equipe em geral, da concepção integrada de Diversidade, notadamente pelos coordenadores temáticos, responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos do Curso e orientação aos mediadores em suas áreas,
- não apresentação do planejamento de ensino organizado e integrado para cada área temática, resultando em ações intempestiva, a exemplo da definição dos critérios de avaliação de aprendizagem do aluno nas ações já em curso,
- dificuldade de uso pedagógico da plataforma e-ProInfo,
- carga horária do Curso reduzida em relação ao seu objetivo,
- excesso de atividades didáticas por módulo, considerando, especialmente, o tempo de realização de cada um,
- pouco tempo destinado à capacitação dos mediadores, visto que, além dos conteúdos específicos da Diversidade e da Educação a Distância, a programação envolveu a realização de oficina de ambientação tecnológica para o uso da Plataforma e-ProInfo,

- demora no envio do material didático do Curso (*CD-ROM*) aos alunos,
- não houve previsão de envio de material impresso aos alunos, considerando as dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos mesmos,
- inexpressiva participação dos coordenadores temáticos e coordenadores de área da Secad na plataforma e-ProInfo no acompanhamento do Curso,
- ênfase no uso da internet, em detrimento do uso pedagógico de tecnologias,
- pouco envolvimento de alguns mediadores, prejudicando a construção de conhecimentos e a interação pedagógica virtual, conseqüentemente, não contribuindo para o adequado desenvolvimento da CTARD,
- Alto índice de substituição de coordenadores de áreas da Secad, dificultando o desenvolvimento da parceria pedagógica com o coordenador temático,
- desconhecimento de grande parte dos atores envolvidos, destacadamente os coordenadores temáticos, em relação à participação em cursos a distância,
- problemas operacionais da plataforma e-ProInfo, especialmente no tocante à ferramenta fórum de discussão, inviabilizando o adequado exercício da aprendizagem colaborativa em rede,
- Número de alunos efetivamente matriculados (328) em relação ao número de indicados via Secad para inscrição no Curso (927), gerando uma taxa de desistência do Curso de 64,62%,
- uso de vídeos e demais mídias como material didático, desconsiderando as possibilidades de acesso via banda larga (ADSL),
- baixo índice de aprovação dos alunos relativa à mediação desenvolvida no Curso, com vistas à interação entre os participantes para a criação da CTARD (21,64%),
- dificuldade de acesso e preenchimento do formulário elaborado pela equipe do Curso para inscrição dos alunos, apesar de que o mesmo tivesse a finalidade de ser um importante instrumento de diagnóstico para a identificação do perfil de entrada do aluno. Tal observação foi apontada não só pelos alunos, mas, também, pelos coordenadores de áreas da Secad, por ocasião das entrevistas, como provável obstáculo para ingresso do aluno no Curso.

Em suma, é indiscutível a importância do *Curso Educação na Diversidade* em abrangência nacional e de seu efeito multiplicador, promovendo transformação das realidades locais dos alunos que dele participaram. Também é indiscutível que o objetivo geral do Curso foi atingido, pois os resultados desta avaliação externa indicaram que houve possibilidade de “propiciar a formação continuada de professores, educadores populares e gestores que atuam no sistema público de Educação, movimentos sociais e ONGs”.

No entanto, ao mesmo tempo em que o caráter atualizado, contemporâneo e, por vezes, profundamente inovador da concepção integrada de Diversidade se constituiu em ponto forte do Curso, também foi a sua principal fragilidade. Embora tenha sido observado um empenho por parte da equipe do Curso, foram evidenciadas dificuldades dos coordenadores temáticos e de áreas da Secad no que diz respeito ao planejamento de ensino integrado e na indicação dos materiais didáticos, bem como no acompanhamento de seu desenvolvimento na Plataforma e-ProInfo.

Por fim, é importante considerar que este Curso foi concebido com base nestes três pilares: i) mudança em relação ao conceito de diversidade, ii) transformação da realidade local por meio da implantação do PIL, iii) e construção da CTARD. Os resultados desta avaliação evidenciaram que houve indicação positiva de mudança conceitual sobre Diversidade, bem como possibilidades de transformação da realidade local por meio da implantação do PIL. Contudo, no que tange à construção da CTARD, não houve tempo para sua viabilização.

Desse modo, recomenda-se observância aos aspectos analisados neste estudo avaliativo, sobretudo com vistas à oferta de futuros programas de formação continuada a distância na Diversidade, considerando-se:

- a. aprimoramento da concepção pedagógica do Curso,
- b. análise da viabilidade da criação do Portal da Educação na Diversidade Brasileira, como espaço virtual destinado ao apoio à formação continuada dos agentes sociais atuantes na referida área,
- c. aprimoramento da plataforma e-ProInfo,
- d. adoção e divulgação do modelo de gestão democrática compartilhada implementada no curso,
- e. instalação do canal telefônico 0800,

- f. abertura de inscrição em novos cursos para a comunidade em geral, não somente os indicados pelo MEC,
- g. investimento na capacitação em Educação a Distância para as equipes envolvidas nos próximos cursos,
- h. adequação entre carga horária, conteúdos e objetivos do Curso,
- i. a criação de uma comunidade de trabalho em rede na diversidade (CTARD) requer tempo adequado de amadurecimento dos envolvidos, o que expressa um objetivo ambicioso do Curso,
- j. ambientação tecnológica no que tange ao uso pedagógico de ferramentas síncronas e assíncronas com vistas ao desenvolvimento do processo de interação pedagógica virtual,
- k. apresentação de um plano do trabalho pedagógico referente a cada módulo do curso, de modo que o aluno saiba o que se espera dele e como ele será avaliado,
- l. permanência de técnicos da Secad responsáveis pelo apoio ao coordenador temático em futuros cursos,
- m. realização de avaliação de impacto das ações formativas em Educação na diversidade, desenvolvidas por meio de metodologia de Educação a Distância.

Referências

- ABREU, Maria Cecília *et al.* *O Professor universitário em aula*. São Paulo: Associados, 1987.
- ANDRIOLA, W. B. *Avaliação dos programas estaduais de qualificação profissional (PEQ's): uma revisão conceitual do Modelo 3ER*. Rio de Janeiro, jan-mar. 2001. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação.v. 9, n. 30, p. 45-56..
- BELLONI, I. *et al.* *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo, Cortez, 2000.
- BELLONI, Isaura. *Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação*. Brasília: Linhas Críticas, jul-dez de 1999. V. 5, nº 9, p. 7-30
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CALSING, Eliseu Francisco. *Situação da avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, out-dez. 1993. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, n.1, p. 55 - 66.
- CARO, Francisco G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica, 1977. In: GOLDBERG, Maria Amélia A.; SOUZA, Clarilza Prado de (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., p. 10 - 14, 1982.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Evaluacion de proyectos sociales*. Instituto Latinoamericano y Del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/ONU), Centro Interamericano de Desarrollo Social (CIDES/OEA). Buenos Aires: Ed. Gel, 1988, 341p.
- DEMO, P. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- _____. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortes, 1991.

- FARREL, Joseph P.; OLIVEIRA, João Batista. (Orgs.) *International lessons for school effectiveness: The view from the developing world. Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs*. Washington, D.C.: The World Bank, p. 22 – 38, 1993.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado; MORAES, Vera Regina Pires. *Uma Investigação sobre Comportamentos do Professor e do Aluno na Sala de Aula*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 28, p. 27-34, mar. 1981.
- FLANDERS, Ned A. *Analysing teaching behavior*. Addison – Wesley Publishing Company, United States of America, p. 5-87, 1970.
- GRUPO CTAR. SOUZA, Amaralina Miranda de *et al.* *A distance education alternative: work community/ online learning*. Distance learning in Brazil: Best practices 2006. ABED/ICDE, Pearson Prentice Hall, 2006.
- JONASSEN, David. *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*. Brasília: Em Aberto, ano 16, n.70 abr-jun. 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MACDONALD, B. La evaluación como servicio público: Perspectivas de futuro. En: BREZMES, M.J. Sáez (Ed.). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá, p. 15-23, 1995.
- MACDONALD, B.; PARLETT, M. Repensar la evaluación: notas sobre la conferencia de Cambridge. Traducción de: MACDONALD, B.; PARLETT, M. En: BREZMES, M. J. Sáez y otros. *Evaluación de programas, proyectos e instituciones en educación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Instituto de Ciencias de la Educación, 1990. Título original: Rethinking evaluation: Notes from the Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, 1973, 3, 2, p. 74-82.
- MALTEMPI, M. V.; ROSA, M. *A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância*. Rio de Janeiro, jan-mar, 2006. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em Educação, v.14, n. 50, p. 1-128,
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. *Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Madrid: UNED, Colección Unidades Didácticas (Código 49508UD01A01), 2002.

- OLIVEIRA, João Batista Araújo; RUMBLE, Greville. *Educación a distância en America Latina: analisis de costo - efectividad*. Washington, D.C: Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, 1992. 108 p.
- PENNA FIRME, Thereza. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, jan-mar. 1994. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação, v. 1, n. 2, p. 5 - 12.
- RUA, Maria das Graças.. *Desmistificando o problema: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores*. Introdução ao Estudo dos Indicadores Maria das Graças Rua. 1. Surgimento e evolução. Na década de 1920, nos EUA. Disponível em: <www.pr.gov.br/sepl/introduindicadores.doc> Acesso em: 15 jul. 2006.
- STAKE, R. A Modest Commitment to the Promotion of Democracy.I In: RYAN, K. E; DE STEFANO, L (Eds.): *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (New Directions for Evaluation, nº 85, Spring), 2000, p. 97-106.
- WEISS, Carol. Pesquisa avaliativa no contexto político, 1975. In: GOLDBERG, Maria Amélia A.; SOUZA, Clarilze Prado de (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: E.P.U., p. 23 - 28, 1982.
- WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacional, 1974. In: GOLDBERG, Maria Amélia A.; SOUZA, Clarilze Prado de. (Orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias desafios*. São Paulo: E.P.U., p. 4 - 9, 1982.
- WRIGHTSTONE, J. Wayne. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica, 1969. In: GOLDBERG, Maria Amélia A.; SOUZA, Clarilze Prado de (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*: São Paulo: E.P. U., p. 10 - 14, 1982.

Agradecimentos

Colaboradores da Pesquisa de Campo:

Denise Fetter Mold

Alunas de Projeto III do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB:

Aline Soares de Araújo

Bárbara Lúcia Silva Bradão

Gleide Teles Moreira

Luana Lima de Oliveira

Renata Alves Dagher

Formação continuada em Educação Ambiental para profissionais da educação

Coordenação-Geral de
Educação Ambiental

“O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo...”

Milton Santos

Este artigo apresenta a abrangência do processo de formação de professores realizado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental, do Ministério da Educação, no período de 2004 a 2006. Aborda seus conceitos e metodologias e possibilita trazer recomendações e subsídios para futuras políticas públicas de formação de professores em Educação Ambiental.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Ambiental, Políticas Públicas.

Introdução

Parte da visão sistêmica de Educação Ambiental nos sistemas de ensino, a Formação Continuada de Professores se constitui em uma ação fundamental do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, implementado no Ensino Fundamental entre 2004 e 2006 pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), do Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.

Este relato propõe-se a registrar a abrangência desse processo formativo, considerando tratar-se de:

- uma experiência diferenciada de formação de professores em uma temática não disciplinar, mas obrigatória para todos os níveis e modalidades de ensino (Lei 9795/99 e Decreto 4281/02);
- uma ação formadora que integra projetos simultâneos, envolvendo a formação de docentes e estudantes em um tema chamado “transversal” às disciplinas, trazendo uma prática democrática e educativa-crítica com a atuação articulada da sociedade civil, de coletivos jovens e das secretarias de Educação nas Unidades Federativas;
- uma série de aportes conceituais oriundos de fontes diversas na formação de professores, como a complexidade, saberes ambientais científicos, políticos e das populações tradicionais, da Educação popular freiriana, consumo sustentável, metodologia de projetos, entre outros;
- um processo cumulativo de procedimentos, avaliações e observações diretas que possibilitam trazer recomendações e subsídios para futuras políticas de formação de professores em Educação Ambiental.

O programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, a partir de uma visão sistêmica (Figura 1), é baseado em um círculo virtuoso contendo quatro ações estruturantes que trabalham a Educação Ambiental como uma prática integrada, contínua e permanente, transversal a todas as disciplinas e nas diversas modalidades de ensino. As ações são de Educação Difusa (Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente), Educação Presencial (Formação Continuada de Professores e Estudantes), Educação a Distância com tecnologias de informação e comunicação (Ciência de Pés no Chão) e ações estruturantes (Educação de Chico Mendes, Com-Vidas, coletivos jovens).

Figura 1: Visão Sistêmica do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, que formam juntos o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, implementam a Educação Ambiental por meio de uma gestão compartilhada entre os sistemas de Educação e de Meio Ambiente, tendo como sua principal ação a formação de educadores e educadoras ambientais.

Objetivo Geral da Formação de Professores

Propiciar encontros de formação continuada em Educação Ambiental para professores e estudantes, propondo conceitos, metodologias, materiais de apoio e paradidático para a melhoria de suas práticas pedagógicas e atuação política voltadas para a promoção da sustentabilidade socioambiental.

Objetivos Específicos:

- apoiar professores a se tornarem educadores ambientais para atuarem em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional,
- trabalhar a prática da transversalidade por meio de projetos coletivos e transformadores, transcendendo os limites artificiais das disciplinas e tratando os conteúdos de forma articulada,

- adensar, conceitualmente, as políticas de Educação Ambiental voltadas à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (ecológica, ambiental, social, econômica, cultural, política, ética, territorial etc.),
- aprofundar a práxis pedagógica (ação/reflexão/ação) a partir dos temas trabalhados nas Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.

Breve histórico da Educação Ambiental

Dentre os principais documentos firmados pelo Brasil no âmbito internacional, merece destaque o documento resultante da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, que foi promovida no Município da Geórgia (ex-União Soviética), em outubro de 1977. Sua organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Unesco e o então ainda recente Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma). Foi desse encontro que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo.

Três anos depois da Conferência de Tbilisi, a Unesco e o Pnuma iniciaram juntos a estruturação do Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), desenvolvendo uma série de atividades em várias nações e implementando uma linha de publicações com 28 títulos, que vigorou até 1988. Nessa época, o Brasil já havia admitido a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino com vistas à conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente.

Outro documento internacional de extrema relevância é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Esse documento, além de firmar com forte ênfase o caráter crítico, político e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como um instrumento de transformação social, ideologicamente comprometida com a mudança social (o que já aparecia timidamente em Tbilisi), aponta também outro elemento que ganha destaque em função da mudança de acento do ideário desenvolvimentista: a noção de sociedades sustentáveis, construídas a partir de princípios democráticos, em modelos participativos de Educação popular e gestão ambiental. Assim, o exercício da cidadania e a presença humana participativa na esfera pública se tornaram a tônica das ações educativo-ambientais.

No Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar em 2000, um documento que ficou conhecido como Compromisso de Dakar considerou a Educação

para a sustentabilidade ambiental “um meio indispensável para participar nos sistemas sociais e econômicos do Século XXI afetados pela globalização”.

Ainda no âmbito internacional, a iniciativa das Nações Unidas de implementar a Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), cuja instituição representa uma conquista para a Educação Ambiental, ganha sinais de reconhecimento de seu papel no enfrentamento da problemática socioambiental na medida em que reforça mundialmente a *sustentabilidade* a partir da Educação. A Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável potencializa as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, além de multiplicar as oportunidades inovadoras.

No Brasil, o debate sobre o conceito e especificidades da Educação Ambiental é permanente entre os educadores ambientais e já possui inúmeras experiências na área. Em função da evolução histórica da Educação Ambiental no País, e considerando os preceitos constitucionais de 1988¹, a Política Nacional de Educação Ambiental e os compromissos internacionalmente assumidos, foi desenvolvido o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que, na sua terceira versão, passou, em 2004, por um processo de consulta pública.

A Lei nº 9.795 de 27.04.1999, que estabelece a Pnea, afirma, em seu artigo 2º, que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente na Educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. O artigo 3º, inciso II, complementa a idéia ao prescrever que cabe às “instituições educativas promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”.

Mais adiante, o artigo 9º da referida Lei esclarece: “entende-se por Educação Ambiental na Educação escolar desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I – Educação Básica: a) Educação Infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II – Educação Superior; III – Educação Especial; IV – Educação Profissional; V – Educação de Jovens e Adultos”.

Junto ao Conselho Nacional de Educação, o MEC trabalha com a revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de tornar a Educação Ambiental mais substantiva nesses documentos e nos sistemas de ensino. Tal revisão considera, além dessas iniciativas de políticas públicas amplas voltadas à Educação Ambiental, instâncias focadas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que incluem os temas transversais, entre eles

¹ “Todos têm o direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” –Constituição Federal de 1988, capítulo VI, art.225.

o Meio Ambiente, elaborados em 1997; a Proposta de Participação-Ação para a Construção do Conhecimento (Propacc); os Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola (Pama) e o Programa de Formação Continuada de Professores, implementados entre 1997 e 2002; a inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001; a realização da I e II Conferências Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003 e 2006; e a inserção do programa de Formação Continuada de Professores no PPA 2004, que permitiu a realização do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*.

Além disso, em 2000, 2001 e em 2004, ocorreram os três Encontros Nacionais de Representantes da Educação Ambiental nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que o terceiro foi concomitante ao I Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias Estaduais e Municipais de Meio Ambiente. E em 2005 foi realizado o I Encontro Nacional de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental. Nos dois primeiros encontros, foram discutidas as estratégias e os resultados da implementação dos Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola e nos últimos, o fortalecimento da Educação Ambiental no ensino formal e as políticas para formação dos professores. Ainda nesta oportunidade foram sistematizadas as propostas de Diretrizes e a política de regulamentação para o tratamento da Educação Ambiental de forma transversal na plataforma curricular.

A formação em Educação Ambiental teve início em 1996, com a Proposta de Participação-Ação para Construção de Conhecimento (Propacc), quando, por dois anos, foram oferecidos 18 cursos para formação de multiplicadores, sendo voltados a técnicos dos ensinos médio e fundamental e das representações do MEC e a professores de universidades e gestores das secretarias de Educação. Em 2001 e 2002, foram trabalhados os Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola, atendendo 10.859 professores das redes estadual e municipal de ensino. Foram formados 297 coordenadores de grupo em 365 grupos de estudos.

Entre 2004 e 2005, o *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, formou cerca de 2.686 profissionais de secretarias de Educação estaduais (Seducs) e municipais (Semedes), ONGs, universidades, coletivos jovens e do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), 26.627 professores e 22.720 alunos. Em 2006, pela Resolução CD/FNDE nº13, foram conveniados estados e ONGs que desenvolverão formações continuadas para professores das escolas com pelo menos uma série de 5ª a 8ª do ensino fundamental, incluindo as escolas que fizeram conferências em

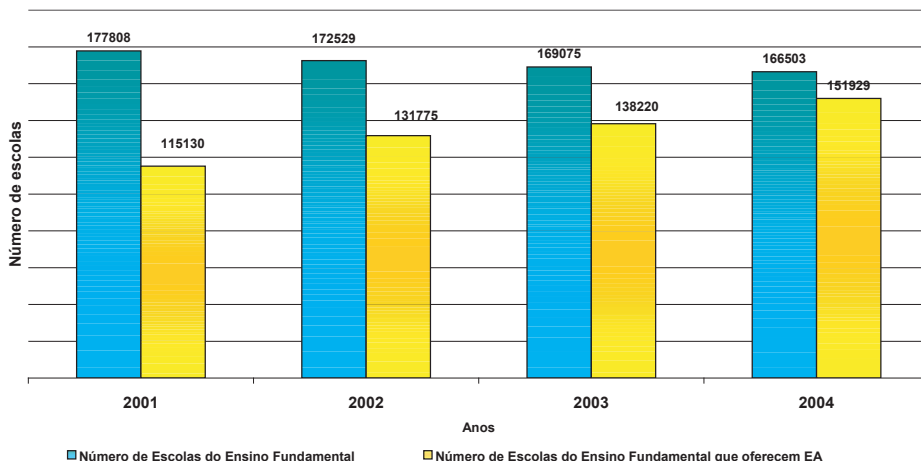
2005/2006. Essa resolução previu o apoio também à produção e/ou aquisição de material didático específico para essas formações, incentivando que estas sejam, na medida do possível, regionalizadas, contendo questões locais e respectivos biomas.

A Universalização da Educação Ambiental nos Sistemas de Ensino

O crescimento e a celeridade da propagação da Educação Ambiental nas instituições de ensino aparecem nos resultados do Censo Escolar² desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de 2001. Os dados nos quadros abaixo apontam (no período de 2001 a 2004) para a universalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, com um expressivo número de escolas do ensino fundamental que declaram trabalhar com o tema da Educação Ambiental de alguma forma, seja através da inserção temática no currículo, seja em projetos ou, até mesmo, em disciplina específica.

Segundo dados do Censo da Educação Básica, existiam, em 2001, cerca de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004, esse total subiu para 32,3 milhões. Nesse período, a taxa de crescimento de matrículas nas escolas que oferecem Educação Ambiental foi de 28% (Gráfico 1).

Gráfico 1: Evolução do número de escolas do ensino fundamental e das escolas que oferecem Educação Ambiental – Brasil 2001/2004



Fonte: Censo Escolar – MEC/INEP.

² Parceiros: Secad/Coordenação-Geral de Educação Ambiental e Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação; Inep – Coordenação-Geral de Estatísticas Especiais; Anped – GT de Educação Ambiental. Consultoria; e IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

A maioria dos estados brasileiros tem Educação Ambiental em mais de 90% de suas escolas, de acordo com o Censo da Educação Básica 2004. Apenas no Acre e Maranhão (85%) e em Rondônia e Roraima (89%) a oferta fica abaixo da média nacional. Mesmo assim, os números são bastante significativos se comparados com os de 2001, quando apenas três estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás. Naquele período, por exemplo, o Acre oferecia Educação Ambiental em apenas 15% de suas escolas. Como se vê, a Educação Ambiental faz parte dos temas sociais contemporâneos e o Censo aponta que, em 2004, 94,95% das escolas informaram que trabalham com Educação Ambiental (tabela 1).

Tabela 1: Evolução na Cobertura de Matrículas da Educação Ambiental, por Grandes Regiões e Unidades da Federação – Brasil – 2001-2004 (%)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	2001	2002	2003	2004
Brasil	71,72	81,19	86,33	94,95
Norte	54,84	67,00	76,25	92,94
Acre	15,43	20,14	22,61	85,77
Amazonas	87,35	89,76	95,07	93,89
Amapá	62,58	80,79	93,41	97,30
Pará	43,36	60,43	71,18	93,12
Rondônia	56,43	60,43	66,90	89,96
Roraima	37,90	58,98	69,60	89,74
Tocantins	58,97	76,52	88,50	95,45
Nordeste	64,10	74,43	80,35	92,49
Alagoas	64,10	80,08	91,05	94,07
Bahia	60,16	68,35	72,49	90,21
Ceará	91,98	86,84	96,71	99,87
Maranhão	63,65	75,81	76,70	85,46
Paraíba	63,12	83,09	84,83	96,44
Pernambuco	48,70	59,48	65,31	92,29
Piauí	46,35	77,81	94,98	91,80
Rio Grande do Norte	71,26	76,84	83,91	92,28
Sergipe	68,06	92,83	90,80	95,53
Sudeste	80,17	89,04	92,62	96,93
Espírito Santo	91,42	97,56	98,64	99,47
Minas Gerais	77,35	91,09	94,23	97,90
Rio de Janeiro	82,00	90,32	94,44	95,03
São Paulo	79,99	86,49	90,34	96,91
Sul	81,58	87,88	91,76	96,93
Paraná	79,68	85,63	88,37	95,60
Rio Grande do Sul	81,68	88,09	94,03	97,69
Santa Catarina	84,75	91,45	93,76	97,93
Centro-Oeste	71,60	82,16	87,56	95,80
Distrito Federal	71,48	78,30	84,67	98,34
Goiás	91,30	92,95	92,11	96,04
Mato Grosso do Sul	43,46	70,34	89,41	96,07
Mato Grosso	57,33	74,41	80,04	93,63

Fonte: Inep/MEC

A preocupação em mapear o panorama da Educação Ambiental nas escolas nasceu em 2001, com a sua inserção no Censo Escolar, que investiga o tratamento dado à Educação Ambiental (EA) pelas escolas públicas de 1ª a 8ª séries. Tal questão se referia à presença de algum trabalho com EA nas escolas e, em caso positivo, oferecia três alternativas não-excludentes: a) por meio de disciplina específica, b) projetos, c) e inserção temática no currículo.

Os resultados apontaram um expressivo resultado: do total de alunos do ensino fundamental, 71,2% estão em escolas que trabalham de alguma forma a Educação Ambiental. Entre os alunos que freqüentam da 5ª à 8ª séries, esse índice é de 73%, ou 11,4 milhões de estudantes, e entre os alunos da 1ª à 4ª séries, é de 70%, o que corresponde a 13,8 milhões de estudantes (MENDONÇA, 2004³).

Já sabemos que o tema é trabalhado pelas escolas principalmente na forma da “inserção temática” no currículo, através de diferentes disciplinas. Este tipo de abordagem abrange 52,9% dos alunos das séries iniciais e 55,4% dos estudantes das séries finais. Em seguida, a forma mais utilizada para o estudo dos problemas relacionados ao Meio Ambiente é por meio de “projetos”. Trabalham a questão dessa forma 26,8% dos alunos de 1ª a 4ª séries e 29,6% dos alunos de 5ª a 8ª séries.

É interessante observar que, pela Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não deve haver uma disciplina específica para tratar do tema. Apesar disso 1,5% dos alunos de 1ª a 4ª séries e 2,6% dos estudantes de 5ª a 8ª têm uma disciplina de *Educação Ambiental*, o que, certamente, demonstra que esta tem sido uma maneira – ainda que minoritária e quase sempre em escolas particulares – de tratamento da questão ambiental nas escolas do ensino fundamental.

Para aprofundar a pergunta que nos vem imediatamente ao pensamento: mas o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? E, como fazem? Foi feito um projeto de pesquisa com o Inep e Universidades das cinco regiões do País⁴. A primeira observação surgida foi a falta de formação tanto inicial, quanto continuada dos docentes para a prática efetiva dessa dimensão emergente da Educação.

³ Educação Ambiental como Política Pública: Avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola, (Unb-CDS, Mestre, Política e Gestão Ambiental), 2004.

⁴ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diversidade na Educação: o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*. Brasília: MEC, 2006.

Conceitos e metodologias

A percepção de uma urgente necessidade de transformação social traz uma abordagem da temática que visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação funcionalista da natureza e da própria humanidade. Cumpre, portanto, à Educação Ambiental fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural e étnica, com o aumento do poder das *maiorias*⁵, de sua capacidade de auto-gestão e do fortalecimento de sua resistência a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o Meio Ambiente.

Nesse sentido, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/DEDC/Secad) assumiu, em 2004, o desafio de apoiar professores a se tornarem educadores ambientais abertos para atuar em processos de busca de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional com base em valores voltados à sustentabilidade social, ambiental, econômica, cultural e política.

Para tal, foram organizados Seminários de Formação de Educadores Ambientais, formando professores e, o mais inédito, juntamente com estudantes do ensino fundamental – jovens lideranças eleitas como delegados e suplentes na Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Para sua implementação, foi utilizada a lógica de capilaridade dos Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola, dando-lhes continuidade com metodologia de projetos. Esta ação se desenvolve no âmbito da Secad, a Secretaria que tem como uma de suas responsabilidades garantir o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnica, ambiental e cultural.

Sonia Zakrzewski e Michèlle Sato⁶, em uma reflexão que por um lado abrange os diversos enfoques e métodos de formação de professores e professoras, e por outro, um paralelo com o exercício da Educação Ambiental na escola, afirmam que “@ professor@ precisa construir um novo conhecimento profissional”. Um *conhecimento prático*, que permita fazer a mediação epistemológica entre as teorias e a ação profissional; um *conhecimento integrador e profissionalizado* que consiga promover a interação e integração de saberes, passando pelos conhecimentos acadêmicos, mas

⁵ Fazemos referência às chamadas minorias, mas que, na realidade, se trata de quase 80% da população do País, ex.: mulheres, negros, indígenas, entre outros.

⁶ Zakrzewski, Sonia e Michèlle Sato, Refletindo sobre a formação de professor@s em Educação Ambiental, In Santos, JM e Sato, M. *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RiMa, p. 69, 2001.

incorporando outras crenças e princípios, diversas formas de ser; *um conhecimento complexo*, capaz de reconhecer a complexidade e especificidades da própria função social da escola; *um conhecimento tentativo*, a produção do conhecimento na escola se dá de forma incremental e processual.⁷

Deve ser salientado que os educadores formados atuam, nessa proposta, como re-editores de conteúdos, longe de serem considerados meros multiplicadores ou repetidores. Os seminários realizados propuseram-se a contribuir para o adensamento conceitual das questões socioambientais em suas dimensões de conhecimentos científicos, de políticas públicas e das propostas de ações que ajudassem a promover intervenções pertinentes com foco na melhoria da qualidade de vida.

Esta ação formadora torna-se ainda mais efetiva ao contarmos com a liderança dos delegados e suplentes eleitos pelas Conferências nas Escolas. Juntamente com esses adolescentes foram criadas Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vidas)⁸, que incentivam projetos de pesquisa-ação animados por Coletivos Jovens de Meio Ambiente, segundo os princípios orientadores: jovem educa jovem e uma geração aprende com a outra. Eles visam trazer a comunidade para dentro da escola, com a Agenda 21 na Escola, e também se propõem a inserir a dimensão ambiental nas disciplinas curriculares, nos projetos e no plano político-pedagógico da escola.

Fundamentos para os Seminários de Formação Continuada de Professores

Foi proposto um método de trabalho coerente com os princípios e objetivos de formação de educadores e educadoras de todo o Brasil, voltado para uma construção dialógica de seminários que conduzissem a transformações significativas aos indivíduos e grupos.

O texto gerador e o enfoque de pesquisa-ação ofereceram repertório, espaços estruturantes, orientação prática e sistematizada para facilitar sua adequação criativa a cada realidade local. Para diversificar as fontes de informação, foram inseridas formas abertas e inovadoras de construir juntamente com formadores, professores e alunos aquilo que Edgar Morin chama de “conhecimento pertinente”, que possi-

⁷ Categorias baseadas em citação de Porlan, Riviero; Nartin, 1997, transcrita em Santos e Sato 2001. O texto acata recomendação internacional da Rede de Gênero, com o uso do símbolo @ para evitar linguagem sexista. Termos em itálico no original.

⁸ Maiores informações no Documento Técnico nº10: Comissão de Meio Ambiente e qualidade de vida na escola Com-Vida. Brasília: MEC, 2006.

bilita apreender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.

Nesse saber, tem-se implícita a busca de um conhecimento complexo, não-fragmentário, porém, incremental, pois um conhecimento totalizador também é limitado. O conhecimento pertinente reconhece que, em meio à complexidade do real, não é possível nunca a compreensão total. É por isso, também, que a busca do conhecimento torna-se um esforço infinito, mas que pode se tornar um círculo virtuoso⁹.

A metodologia de formação continuada de educadores ambientais se deu na interface do duplo sentido etimológico da palavra latina para Educação: *educare* e *educere* – tendo o primeiro o significado de orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar; e o segundo, *educere*, se refere a conduzir, promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui. Estamos acostumados com o significado de *educare*, favorecendo o estabelecimento de currículos e programas de ensino, mas precisamos resgatar uma Educação Ambiental motivada pela paixão, pela delícia do conhecimento voltado para a dimensão complexa da manutenção da vida.

Por um lado, foi incorporada a diversidade de saberes e a complexidade dos sistemas naturais e sociais. Por outro, tentou-se trabalhar com a simplicidade do natural, do diálogo, e de compartilhar experiências e conhecimentos, escapando à tradição transmissiva ou tecnicista em Educação. Para dar conta da complexidade das dinâmicas do mundo contemporâneo, optamos pela arte da simplicidade. Isso só pode ser feito se tivermos a clareza de que na sociedade moderna se confunde complexidade com complicação e simplicidade (a essência do complexo) com ser simplista e reduzir tudo e todos ao consumo.

A decisão de trabalhar diretamente com o universo das 16 mil escolas que realizaram Conferências, nos dizendo: “Sim, somos sensíveis à Educação Ambiental e queremos cuidar do Brasil”, implicou a utilização de uma metodologia de projetos, aberta e replicável, podendo ser re-criada em sala de aula, e o uso de um material básico, porém conceitualmente transformador, com a possibilidade de ampliá-lo com a ajuda de uma diversidade de outros materiais trazidos e/ou elaborados pelos participantes das próprias atividades.

⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 4ed. (trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya) São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. 118p.

Em todas as instâncias dos seminários se trabalhou com materiais, experiências e documentos trazidos pelos participantes - formadores, professores e estudantes - em sua bagagem acumulada de vida. Os seminários, no sentido da palavra *semente, semear*, foram potencializados pela interlocução na diversidade, pelo diálogo e pela construção coletiva de percursos, trajetões e projetos em Educação Ambiental.

Este processo, de certa forma, deu continuidade à Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e aos Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola, em sua idéia de “favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto e solidário, a aprendizagem em parceria e a reflexão sobre atitudes diante das questões ambientais”¹⁰.

Tema Gerador, Pesquisa-Ação e Agenda 21 na Escola

De uma maneira genérica, e utilizando algumas preposições significativas, a Educação Ambiental tem atuado em três vertentes complementares (Sauvé 1997)¹¹ em sua relação com o Meio Ambiente, podendo coexistir como estágios em um processo continuado, ou muitas vezes optando por um deles, ou, ainda, conferindo preponderâncias e pesos diferenciados a cada um deles. Trata-se de:

- Educação *sobre* o ambiente – informativa, com enfoque na aquisição de conhecimentos curriculares, em que o Meio Ambiente se torna um *objeto* de aprendizado. Apesar do conhecimento ser importante para uma leitura crítica da realidade e para buscar formas concretas de atuação sobre os problemas ambientais, ele isolado não basta.
- Educação *no* Meio Ambiente – vivencial e *naturalizante*, em que se propicia o contato com a natureza ou com passeios no entorno da escola como contextos para a aprendizagem ambiental. Com passeios, observação da natureza, esportes ao ar livre, ecoturismo, o Meio Ambiente oferece vivências experimentais, tornando-se um *meio* de aprendizado;
- Educação *para* o ambiente – construtivista, busca engajar ativamente por meio de projetos de intervenção socioambiental que previnam problemas ambientais. Muitas vezes traz uma visão crítica dos processos históricos de construção da sociedade ocidental e o Meio Ambiente se torna uma *meta* do aprendizado.

¹⁰ Brasil. Ministério da Educação. *Programa parâmetros em ação, Meio Ambiente na escola: guia do formador*. Brasília, MEC, 2001.

¹¹ Sauvé, L. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin. 2. éd., 1997.

Podemos acrescentar mais uma preposição, uma quarta modalidade aparece como Educação a partir do Meio Ambiente, que considera, além das demais incluídas, os saberes tradicionais, as interdependências das sociedades humanas e da economia; a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão dos valores, ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas; a participação e a cooperação, pensamento altruísta que considera a diversidade dos seres vivos; os territórios com sua capacidade de suporte; a melhoria da qualidade de vida ambiental das presentes e futuras gerações, e os princípios da incerteza e da precaução.

Para dar conta dessas modalidades, com ênfase na quarta, foi escolhido, segundo a práxis¹² pedagógica freiriana, um universo significativo temático, como o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador, com um tema gerador: consumo sustentável. Para trabalhar com professores de quatro mil municípios de todos os estados, regiões, biomas e estratos sociais do País, foi adotado o livro *Consumo Sustentável: um manual de educação*¹³, com a preocupação de ser interdisciplinar e transversal em relação ao currículo escolar.

Para trabalhar com os alunos, os jovens formadores dos coletivos jovens utilizaram a publicação *Formando COM-VIDA e Construindo a Agenda 21*¹⁴, praticando a metodologia de *Oficinas de Futuro* para a construção da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida).

Como a Educação Ambiental não está presa a uma disciplina ou grade curricular rígida, ela possibilita a ampliação de conhecimentos em uma diversidade de dimensões. Durante a formação foi mantido o foco na sustentabilidade ambiental local e do planeta, aprendendo-se com as culturas locais, estudando a dimensão da ciência, abrindo janelas para a participação dos jovens em políticas públicas de Meio Ambiente e para a produção do conhecimento na escola.

A conservação, recuperação e revitalização do Meio Ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida de todos passam pela inclusão, com justiça social e ambiental, dos seres vivos, humanos ou não, em toda a sua diversidade e formas distintas de compreensão da felicidade. Felicidade de convivermos com um todo colorido, diverso e saudável, ao expressarmos nossas potencialidades, permitindo aflorar um novo pacto, uma nova ética¹⁵.

¹² Práxis: “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” Conceitos descritos em Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, p. 88-95, 1987,.

¹³ Consumo Sustentável: Manual de Educação. Brasília: Consumers International/ MEC/MMA/Iddec. 2005, 160p.

¹⁴ Maiores informações acesse o sítio do Ministério da Educação – www.mec.gov.br – Seção de Educação Ambiental.

¹⁵ Espinosa, Aristóteles e Freud são filósofos que trabalham os conceitos de ética e felicidade. Mais informações na publicação *O pensar do ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental*. Brasília: MEC, 2006

Formas de implementação

Formação 2004/2005: Formato e resultados

Esta formação foi realizada com recursos da ação 09EB – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica do Programa 1072 – Brasil Escolarizado do PPA¹⁶ de 2003-2007. O processo foi coordenado pela CGEA, que também pensou na metodologia para a formação, buscando no processo de capilaridade dos Parâmetros Curriculares em Ação: Meio Ambiente na Escola, inspiração para o desdobramento das formações no País.

A partir de um seminário nacional (intitulado de FI), foi possível aperfeiçoar a metodologia juntamente com representantes das secretarias de Educação, segmentos da sociedade que têm trabalhos reconhecidos de EA nas escolas como as universidades, ONGs, órgãos do Sisnama (Ibama e secretarias de Meio Ambiente) e coletivos jovens.

Esse processo de formação inicial (seminário FI) desdobrou-se em seminários estaduais (FII) voltados para a formação de professores e jovens formadores, tornando-os re-editores em cada instância formadora. Ocorreram, ainda, seminários locais (FIII), por municípios pólo, regionais etc., que contaram com a presença dos professores e alunos das escolas que realizaram suas Conferências em 2003, conforme fluxo abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Fluxo de Capilarização da Formação



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

¹⁶ PPA – Plano Plurianual. Lei de periodicidade quadrienal, instituída pela Constituição Federal de 1988, como instrumento normatizador do planejamento de médio prazo e de definição das macro-orientações do governo federal para a ação nacional em cada período de quatro anos, sendo estas determinantes (mandatórias) para o setor público e indicativas para o setor privado (art. 174 da Constituição).

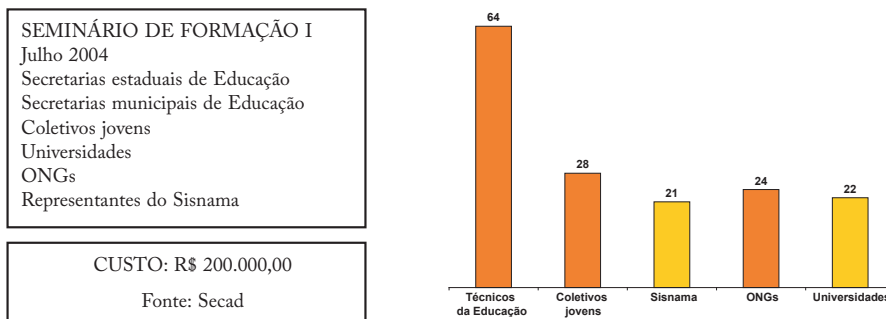
A meta proposta foi a formação de dois professores e dois alunos de 5ª a 8ª séries de escolas públicas das 16 mil escolas que realizaram a I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003. Os alunos foram os delegados escolhidos nos processos de conferência nas escolas.

Essa formação, seguindo a proposta de capilaridade acima descrita mobilizou todas as Unidades Federativas, secretarias estaduais de Educação, secretarias municipais de Educação, Undime Nacional, Coletivos Jovens de Meio Ambiente, representantes do Sisnama, ONGs e universidades com o objetivo de adensamento conceitual dos professores e enraizamento da Educação Ambiental nos sistemas públicos de ensino.

Seminário Nacional – Formação I (FI)

O Seminário Nacional ocorreu em Brasília, em julho de 2004 e contou com 159 participantes, representantes dos segmentos acima citados, além de facilitadores MEC¹⁷, consultores e da equipe da CGEA (Quadro 2).

Quadro 2: Seminário de Formação I



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Foram seis dias de formação com palestras sobre Educação Ambiental, Consumo Sustentável e Metodologia de Projetos intercalados com debates em grupos de trabalho, plenárias, reuniões setoriais e momentos culturais.

¹⁷ Os facilitadores MEC são consultores que acompanharam e auxiliaram o processo de formação nas Unidades Federativas, exercendo o papel de articulação e mobilização institucional no campo da Educação Ambiental. Esta articulação política ocorre no âmbito das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental das UFs (CIEAs), das Comissões Organizadoras da Conferência e da Formação (COEs), das Redes de Educação Ambiental, dos coletivos jovens e das secretarias estaduais de Educação. Cada um foi responsável por ajudar nos processos organizativos, na mediação de conflitos e agilizar a tomada de decisões.

Por meio de um questionário de avaliação observamos que a maioria (61%) dos pesquisados achou o evento entre bom e muito bom com destaque (40%) aos conteúdos discutidos nos GTs a respeito dos temas tratados na publicação do Consumo Sustentável e elaboração de projetos. Os encontros setoriais (universidades, coletivos jovens, Ibama e ONGs) nos quesitos tempo/conteúdo tiveram 35% de aprovação. O segmento jovem nos encontros setoriais foi bastante significativo, enquanto que nas conversas gerais, 45% dos participantes aprovaram os conteúdos (Tabela 2).

Tabela 2: Avaliação do Seminário FI

	1 (ruim)	2 (regular)	3 (bom)	4 (muito bom)	5 (ótimo)	branco	Total
Conversas Gerais							
Tempo	8%	19%	42%	23%	8%	0%	100%
Conteúdo	1%	13%	45%	32%	6%	3%	100%
GTs							
Tempo	5%	13%	21%	38%	23%	0%	100%
Conteúdo	1%	9%	21%	40%	28%	1%	100%
Atividades Culturais							
Tempo	10%	19%	33%	19%	10%	9%	100%
Conteúdo	5%	13%	29%	20%	24%	9%	100%
Encontros Setoriais							
Tempo	8%	12%	29%	35%	15%	1%	100%
Conteúdo	3%	6%	26%	35%	27%	3%	100%

Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Seminários Estaduais - FII

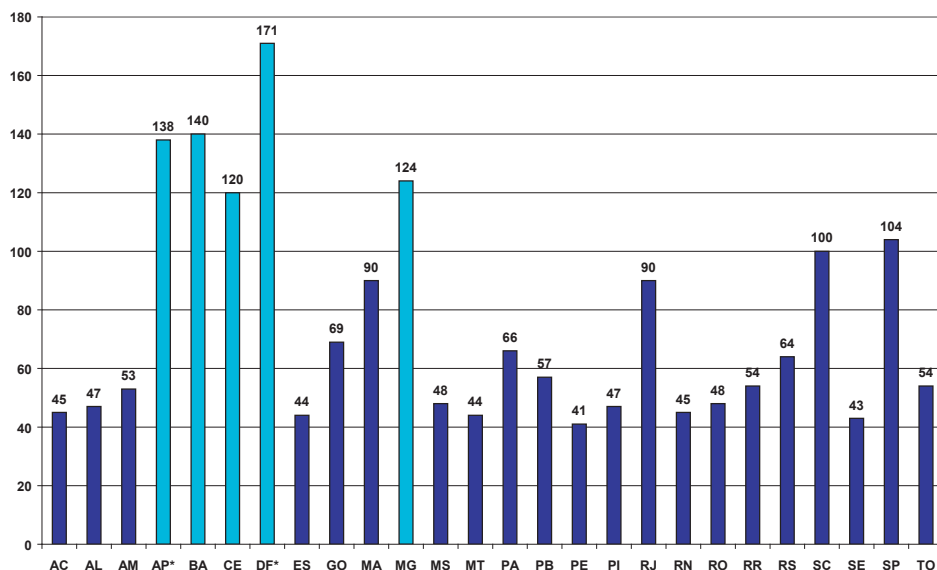
Conforme consensuado no Seminário Nacional, as equipes estaduais de FI deveriam realizar os seminários de FII até o final do ano de 2004. No período de quatro meses (setembro a dezembro) foram realizados 25 eventos estaduais. Somente os Estados de Santa Catarina e Goiás realizaram seus encontros no início de 2005. Foi um trabalho intenso tanto das equipes estaduais como da equipe de facilitadores do MEC nas atividades de planejamento pedagógico e de organização.

O número de participantes nos Seminários FII foi proporcional ao número de escolas que participaram da CNIJMA em 2003, considerando o número de instâncias regionais / pólos a serem organizados com um mínimo de 40 e um máximo de 180 *formadores II* por Unidade Federativa (UF). Estes números foram estipulados para possibilitar: 1) a formação de um número maior de formadores, mesmo para aqueles estados que tiveram poucas escolas envolvidas, a exemplo do Amapá, que teve 52 escolas participando da Conferência e poderia ter apenas cinco formadores, 2) e não ter um número excessivo de participantes, o que dificultaria a realização das atividades e a caracterização deste tipo de formação. Lembramos que esta formação tinha como objetivo trabalhar com professores que já tinham experiência em processos formativos, ampliando suas pautas na medida em que fossemos inserindo a Educação Ambiental.

Cada UF tinha a liberdade de re-editar os seminários, adequando-os às suas políticas de formação. No caso do Paraná, a Seduc, que mantém a rede das escolas do ensino fundamental, agregou seu próprio programa de formação estadual ao programa proposto pelo MEC. Entretanto, a participação de quase 700 professores em um evento apenas com palestras sobre Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar, sem considerar o trabalho em grupo e o planejamento dos seminários FIII, descaracterizou a proposta seqüencial de aplicar a metodologia participativa e construtivista trabalhada no evento nacional. Assim, os participantes dos processos formativos do Paraná estão representados apenas no gráfico de formação FIII.

Apresentamos abaixo um panorama do número de participantes em cada unidade federativa (Gráfico 2).

Gráfico 2: Participantes dos Seminários FII por Unidade Federativa



* Os valores indicados para Amapá e Distrito Federal correspondem à somatória de FII e FIII, pois ambos tinham um número reduzido de escolas, facilitando a realização de uma formação conjunta.

Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

No geral, a avaliação dos Seminários FII foi bastante positiva. Como pontos comuns a todos os estados, houve a aceitação da metodologia proposta e trabalhada no Seminário FI. A metodologia se deu por uma apresentação geral do programa *Vamos cuidar do Brasil com as Escolas*, por algumas palestras ministradas pelos segmentos que compunham a equipe FI ou pelos professores da universidade convidados para falar sobre Consumo Sustentável, Agenda 21 e Pedagogia de Projetos. Em seguida formavam-se grupos de trabalho com professores para escolher temas do Consumo Sustentável para construir os projetos.

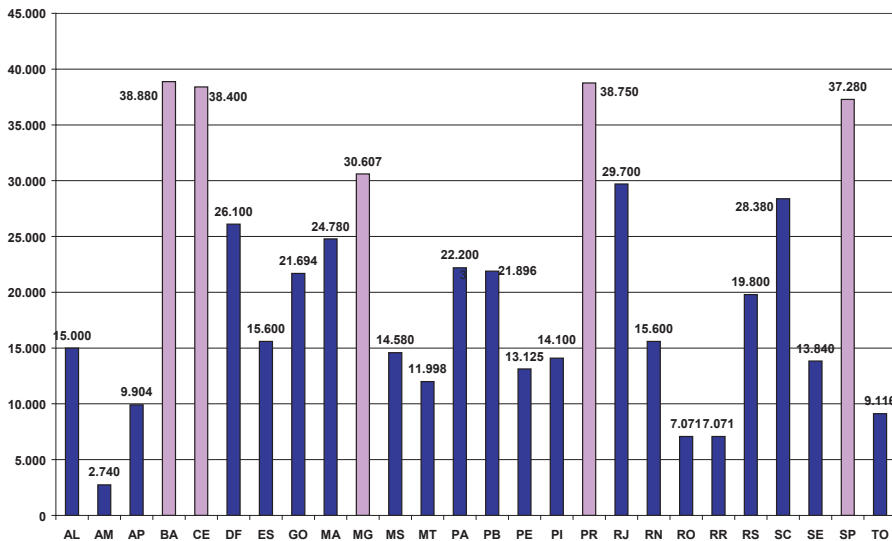
Enquanto isso acontecia com os professores, os jovens FI trabalhavam com os jovens FII a Oficina de Futuro para construção das Com-Vidas e Agendas 21. Os jovens normalmente participavam das palestras e depois se separavam dos professores. Todos voltavam a se reunir no final para apresentarem a construção das Com-Vidas, bem como ouvir os projetos elaborados pelos GTs.

Esta estrutura metodológica foi utilizada em todos os seminários, com algumas inserções de mais palestras ou discussões que auxiliaram no adensamento conceitual, principalmente em relação à utilização da pedagogia de projetos e às

temáticas em questão. O objetivo da CGEA em construir uma metodologia que pudesse ser compreendida e aceita pelas equipes estaduais foi alcançado e foram poucas as observações das UFs em relação à falta desse entendimento. Outro ponto positivo destacado foi a interação entre professores e os jovens e o espírito de colaboração que surgiu durante o evento, uma experiência inédita nos processos de formação continuada do MEC.

Para os seminários FII foram disponibilizados pelo MEC R\$ 528.213,46, como mostra o gráfico abaixo. O Acre não está representado, pois realizou todo o Seminário FII com recursos próprios e a Bahia disponibilizou uma contrapartida de R\$ 26.000,00 (Gráfico 3).

Gráfico 3: Recursos Disponibilizados para os Seminários FII por Unidade Federativa



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

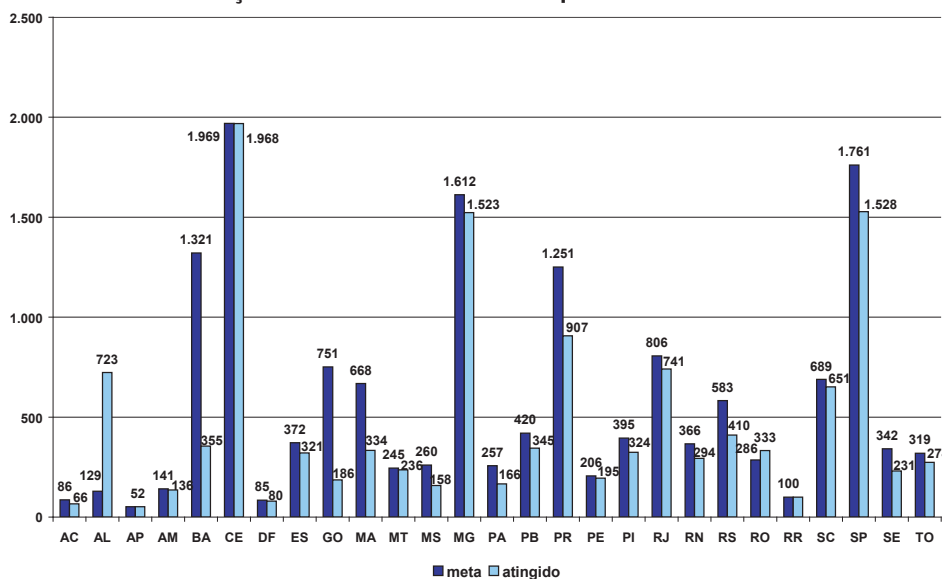
Nesse processo, muitas parcerias foram consolidadas entre secretarias de Educação, Ibama, universidades e ONGs, o que causou um certo estranhamento em alguns estados onde a participação de outros segmentos da sociedade na formação de professores era incipiente. Mas esta não foi a regra e, sim, a exceção. Um outro ponto positivo mencionado, principalmente pelos estados da Região Norte e pelo Maranhão, foi a inclusão das comunidades quilombolas e indígenas no processo de formação.

Um dos trabalhos realizados nos Seminários de FII foi o planejamento dos Seminários FIII. Nesse momento, as equipes estaduais montaram uma logística possível com os recursos previamente destinados.

Seminários locais – FIII

Os Seminários FIII ocorreram predominantemente durante o ano de 2005, com poucos estados iniciando suas formações no final de 2004. O término ocorreu até novembro de 2005. Ao todo, foram realizados 458 eventos que englobaram 12.637 escolas, representando 76% da meta proposta, ou seja, de aprofundar os debates sobre Educação Ambiental com as escolas que realizaram suas Conferências em 2003 (Gráfico 4).

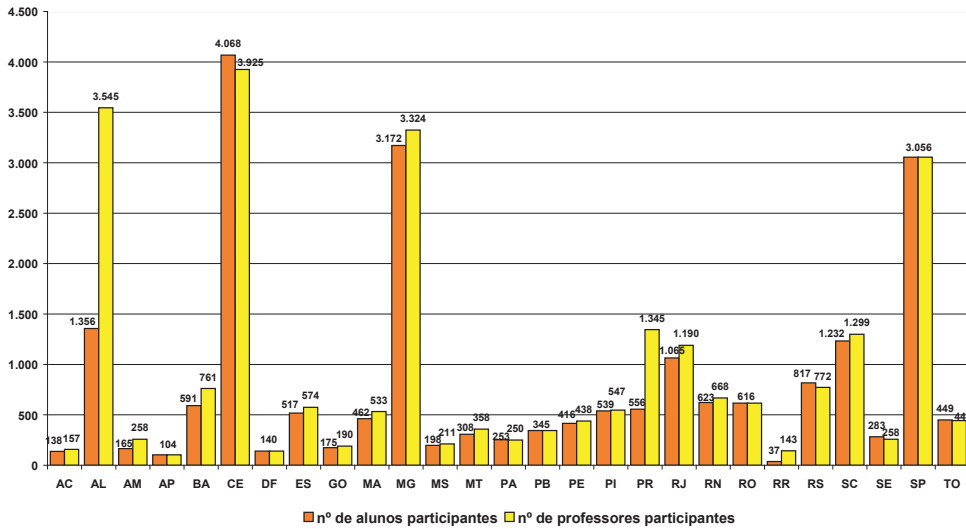
Gráfico 4: Número de Escolas Participantes dos Seminários FIII, em Relação ao Número de Escolas que Fizeram A I CNIJMA



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

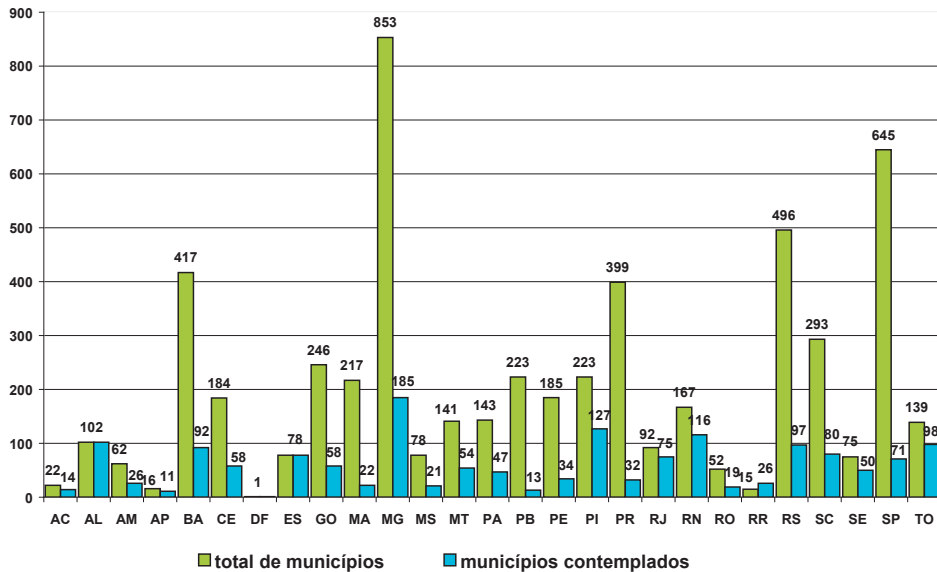
Houve o envolvimento direto de 25.450 professores e 21.681 alunos, proporcionalmente distribuídos pelas Unidades Federativas de acordo com o número de escolas existentes em cada estado e com os participantes da I CNIJMA (Gráfico 5). O processo envolveu pelo menos um professor de cada um dos 1.607 municípios que participaram da formação (Gráfico 6).

Gráfico 5: Professores e Alunos Participantes dos Seminários FIII



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Gráfico 6: Municípios que Participaram dos Processos de Formação, em Relação ao Número Total de Municípios



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

A estrutura dos seminários nos pólos regionais, à exceção do Paraná, manteve-se basicamente a mesma dos eventos anteriores, pelo fato de ser aberta, colaborativa e construtivista em todas as instâncias. As reedições dos formadores locais aconteceram em relação ao tempo disponível e a necessidade / possibilidade de levar colaboradores para algumas palestras esclarecedoras, ou para auxiliar nos trabalhos do grupo.

Seminários nos Pólos Regionais – FIII Ampliado

Além dessas ações com as escolas que realizaram a Conferência, foram organizados o que denominamos Seminários de FIII Ampliado em 2005. Esses seminários ocorreram em dois dos territórios considerados estratégicos nas políticas governamentais, ambos de grande relevância para a agenda ambiental: as Bacias Hidrográficas do São Francisco e do Alto Paraguai.

Os seminários agregaram programas realizados pelo MEC e MMA, potencializando a ação de forma a debater com maior qualificação as demandas locais emergentes. Em sete estados foi ampliada a participação de professores de todos os municípios do entorno dos pólos regionais, em parceria com o Programa de Revitalização da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco – MG, BA, PE, AL, SE, e com o Programa Pantanal no MT e MS. Esses programas são desenvolvidos pelo Ministério do Meio Ambiente e os seminários foram realizados conjuntamente com sua Secretaria Executiva e com sua Diretoria de Educação Ambiental.

O formato do seminário foi semelhante ao processo que vinha sendo feito nos demais eventos de FIII. Em Minas Gerais, onde o MMA coordenou e implementou o *Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais*¹⁸, foi iniciada a constituição de coletivos educadores. Assim, nestes estados os repasses de recursos foram maiores, abrangendo mais professores e outros atores no processo educativo-ambiental.

¹⁸ Para saber mais, acesse o sítio do Ministério do Meio Ambiente: www.mma.gov.br – Seção Educação Ambiental.

Tabela 3: Dados dos Seminários de FIII Ampliado

UF	Nº eventos	Nº municípios	Nº participantes			Nº escolas	Recurso	
			alunos	Profissionais da Educação ¹	Outros ²		MEC	Contrapartida
AL	1	13	50	50	-	30	R\$ 22.180,50	
BA	7	33	237	174	182	127	R\$ 73.094,39	R\$ 1.000,00
MG	6	67	201	326	465	256	R\$ 192.500,00	R\$ 3.010,00
PE	1	29	92	108	-	100	R\$ 53.000,00	
SE	1	22	25	62	-	49	R\$ 22.180,50	
MS	5	40	314	331	15	193	R\$ 100.000,00	-
MT	1	4	120	126	101	-	R\$ 100.000,00	R\$ 1.020,00
TOTAL	22	208	1.039	1.177	763	755	R\$ 562.955,39	R\$ 5.030,00

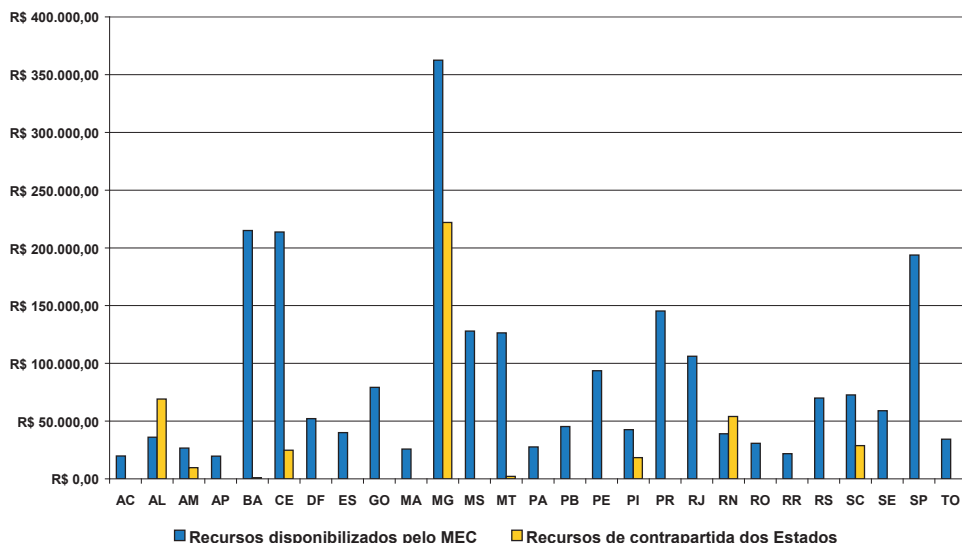
¹ Profissionais da Educação inclui professores, gestores, coordenadores, diretores ligados às secretarias de Educação e escolas.

² Outros inclui representantes do Sisnama, ONGs, universidades.

Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Os recursos envolvidos em todo o processo de formação FIII (seminários regionais e ampliado) foram da ordem de R\$ 2.757.179,07, sendo R\$ 2.327.491,36 disponibilizados pelo MEC e R\$ 429.687,71 de contrapartida dos estados (Gráfico 7).

Gráfico 7: Recursos Disponibilizados para os Seminários FIII por Unidade Federativa



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Podemos perceber que os pontos positivos e negativos avaliados nos Seminários FIII foram semelhantes aos dos Seminários FII, a não ser por uma questão de escala e de uma real integração entre os participantes (alunos e professores).

A consolidação de parcerias locais com outros segmentos e instituições foi ampliada ainda mais pelo comprometimento de algumas universidades e ONGs no processo formador, pela disponibilização das equipes multidisciplinares e multi-segmentadas dos FI para coordenar todo o processo dos FII nas formações locais e pela inclusão das populações tradicionais. Todos esses pontos foram registrados como positivos pelos participantes, indicando uma grande compreensão do processo.

Os pontos negativos, como a dificuldade na liberação de professores e alunos e o escasso tempo para a formação foram considerados como o ônus que as secretarias de Educação tiveram para viabilizar o processo de formação continuada do *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*. Apesar destas dificuldades, os participantes dos eventos nos pólos elogiaram o planejamento articulado de estudos / formação continuada de professores entre as instâncias federativas e a preocupação de não prejudicar a agenda escolar.

Tendo em vista que o Seminário FIII atingiu diretamente as escolas, o tempo disponível para a formação foi reduzido e, muitas vezes, nossos facilitadores tiveram que negociar com a Secretaria de Educação a adequação desse tempo à metodologia da formação.

Considerações sobre o processo de formação 2004 e 2005

No final desse processo, em 2005, foi elaborado um questionário de apenas cinco perguntas para levantar a opinião dos segmentos que compunham os FI (representantes das Seducs, Semeds das capitais, universidades, ONG, coletivos jovem e Sisnama). As perguntas foram: 1) Qual foi o avanço que o programa *Vamos cuidar do Brasil com as Escolas* trouxe para as políticas de Educação Ambiental? 2) Houve avanço da Educação Ambiental na sua instituição a partir desse programa? 3) Sua instituição poderá contar com os Formadores II para dar continuidade ao processo de formação em Educação Ambiental? 4) Conforme sua observação, será possível dar continuidade aos projetos construídos pelos professores e as Com-Vidas após os Seminários FIII? 5) Como sua instituição poderá contribuir para o fortalecimento da política de formação continuada de professores em Educação Ambiental no seu estado/município?

Foram encaminhados questionários para 159 FI, dos quais obtivemos retorno de 31 de 17 estados, que representou 19% do total. Repetindo os resultados das avaliações anteriores foram explicitados como avanços: o envolvimento dos alunos e professores, a participação dos jovens, criação das Com-Vidas, estímulo às parcerias, inclusão de minorias e fortalecimento institucional.

As respostas apontam para a intenção positiva do governo federal em dar organicidade às ações de Educação Ambiental, para que deixem de ser ações pontuais e datadas, que sejam desenvolvidas como processos contínuos, contando com propostas metodológicas aprofundadas e formas diversificadas de apoio para o fortalecimento de fóruns e coletivos com intencionalidade educativo-ambiental, além do envolvimento da sociedade com os sistemas de ensino.

Todas as instituições que responderam afirmam terem sido fortalecidas pela implementação do Programa com o surgimento de parcerias durante o processo, com respostas significativas tais como: “Crescemos conforme o programa cresce” ou “Proporcionou os primeiros passos para consolidar um enraizamento da EA”. Isto significa que uma ruptura nesse processo pode gerar desmobilização das parcerias e dos processos formativos. É fundamental que as políticas públicas de Educação

trabalhem com processos de aprendizagem numa lógica estruturante de contextos e acúmulo de experiências diversificadas.

Em relação ao papel do FII no processo de formação, nota-se a importância de trabalhar com professores formadores e re-editores oriundos das regionais de ensino. Os estados que selecionaram FII inexperientes precisaram contar com os FI nos seminários regionais. Foi ressaltada a mobilidade dos professores FII que estão lotados nas secretarias de Educação estaduais, com a conseqüente descontinuidade e perda de profundidade conceitual. Isso não parece ter ocorrido com os jovens formadores FII, que foram considerados aptos a continuarem o processo.

As Oficinas de Futuro ministradas, pelos jovens formadores, para os alunos obtiveram uma avaliação positiva pelas equipes FI estaduais. Segundo depoimentos, a atividade superou as expectativas mais pessimistas que as secretarias estaduais e municipais de Educação tinham em trabalhar com os coletivos jovens, e resultou em um poderoso engajamento das equipes para continuarem o processo de enraizamento da Educação Ambiental. A partir do desenvolvimento de projetos e da pesquisa-ação-participativa, os alunos e professores puderam ampliar a relação professor/aluno, no princípio *uma geração aprende com a outra*, demonstrando interesse em construir Com-Vidas nas escolas.

Houve uma expectativa positiva de continuidade e fortalecimento dos projetos originados nas formações, bem como das Com-Vidas nas escolas, sendo fundamental o acompanhamento técnico e fomento aos projetos pelo MEC. Esta observação nos aponta a necessidade de envidarmos esforços para o fortalecimento das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs) nos estados, de modo que estes possam se apropriar das políticas de EA, exercer o controle social das ações governamentais e fiscalizar as intervenções da iniciativa privada que, eventualmente, ocorram com as escolas, para que estejam de acordo com os preceitos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Este ponto fica reforçado com a resposta à última questão. Os questionários destacam que as instituições se fortalecem se os programas emanados pelo órgão gestor tiverem continuidade, e reivindicam a institucionalização da EA nas secretarias de Educação.

Em todos as UFs, houve uma inovadora integração das redes estaduais com as redes municipais de ensino, devido à metodologia aplicada e a realização dos seminários em pólos regionais, incorporando professores de ambas as redes no mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Para isso, o processo contou com o apoio da Undime Nacional na organização dos encontros.

Interessante notar que, apesar das divergências político-partidárias entre os entes federativos (entre estados e municípios e entre ambos e o governo federal), nas avaliações dos eventos fica explícito que estas não chegaram a atrapalhar a formação. A grande maioria dos estados elogiou a participação e o profissionalismo da equipe da CGEA, especialmente o papel dos facilitadores, que exerceram uma função primordial de resolução de conflitos e enraizamento da Educação Ambiental.

Formação 2006: formato e análise

O processo de formação em 2006 tem como suporte a Resolução nº 13 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CD/FNDE¹⁹, que estabelece diretrizes para a apresentação de pleitos de assistência financeira suplementar para projetos de formação, em Educação Ambiental, de professores do ensino fundamental de escolas públicas.

Para pleitear recursos, os proponentes deveriam encaminhar projetos para a formação de docentes de qualquer disciplina, lecionando na segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). O apoio à elaboração, aquisição, impressão e/ou reprodução de material didático destinado a esta formação também foi contemplado. Os projetos deveriam incluir, necessariamente, as escolas do sistema público de ensino fundamental que realizaram Conferência de Meio Ambiente na Escola, em 2005. A carga horária mínima exigida foi de 16 horas/aula presenciais.

Os recursos para o apoio a essa formação, da ordem de R\$ 3,5 milhões, foram previstos no Plano Plurianual (PPA) na ação 09EB do Programa 1072 - Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica. As seguintes instituições puderam apresentar projetos: secretarias estaduais de Educação, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições públicas de ensino superior. Foram financiadas despesas com: hospedagem, transporte e alimentação de instrutores e formandos, hora/aula dos instrutores, material de apoio e material didático.

A divulgação da Resolução foi feita por meio do sítio do FNDE/MEC, do envio de informes para as Redes de Educação Ambiental do Brasil²⁰ e sítios especializados sobre a temática Meio Ambiente ou Educação Ambiental, bem como nos eventos em que a equipe da CGEA esteve presente.

¹⁹ Disponível no sítio do MEC – www.mec.gov.br ou do FNDE – www.fnde.gov.br

²⁰ Atualmente, de acordo com levantamento da Secretária Executiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental, existem pouco mais de 50 redes de Educação Ambiental no Brasil. Tratam-se de redes estaduais, regionais, municipais e setoriais/temáticas.

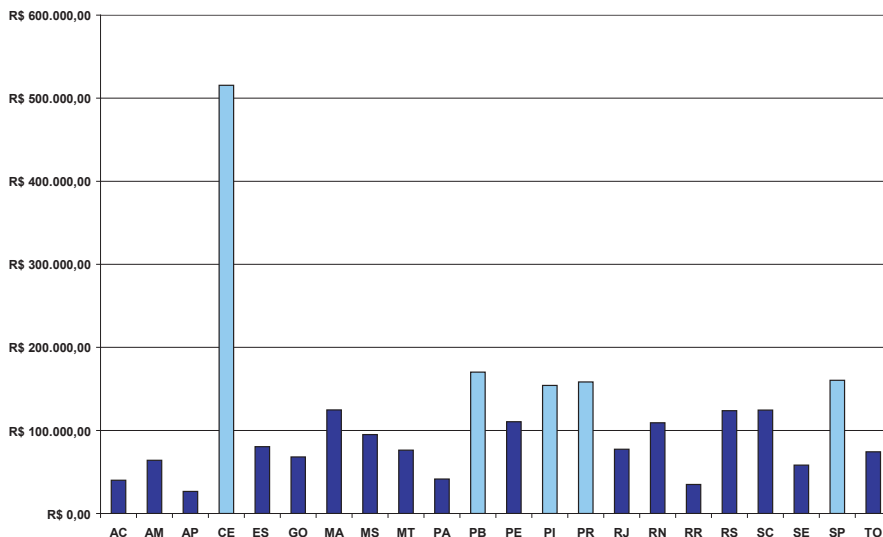
Dois agravantes dificultaram a apresentação dos projetos: o prazo exíguo determinado pela Resolução, publicada no Diário Oficial da União em 7 de abril de 2006, com prazo até 15 de maio, e também o processo final para a II Conferência Infante-Juvenil, que ocupou grande parte do tempo dos interlocutores das comissões organizadoras nos estados, reduzindo sua disponibilidade para a elaboração dos projetos. É importante ressaltar que não existem equipes nas secretarias de Educação que trabalhem especificamente com a EA, o que dificulta o trabalho dessas instituições.

O processo de seleção dos projetos ocorreu em dois momentos. O primeiro tratou da habilitação da instituição proponente, ou seja, o atendimento aos ritos formais presentes na Resolução CD/FNDE nº 3 de 2006, que apresenta os documentos necessários para a instituição firmar convênio com o governo federal. Esta análise foi de competência do FNDE, por meio da Coordenação-Geral de Habilitação de Projetos (COHAP).

O segundo momento referiu-se à análise técnica do projeto, ficando a cargo da secretaria responsável pela temática, neste caso a Secad. Para análise dos projetos da Resolução CD/FNDE nº 13, foi constituída, no âmbito da CGEA/DEDC, uma comissão formada por técnicos com experiência em Educação Ambiental, que analisaram os projetos.

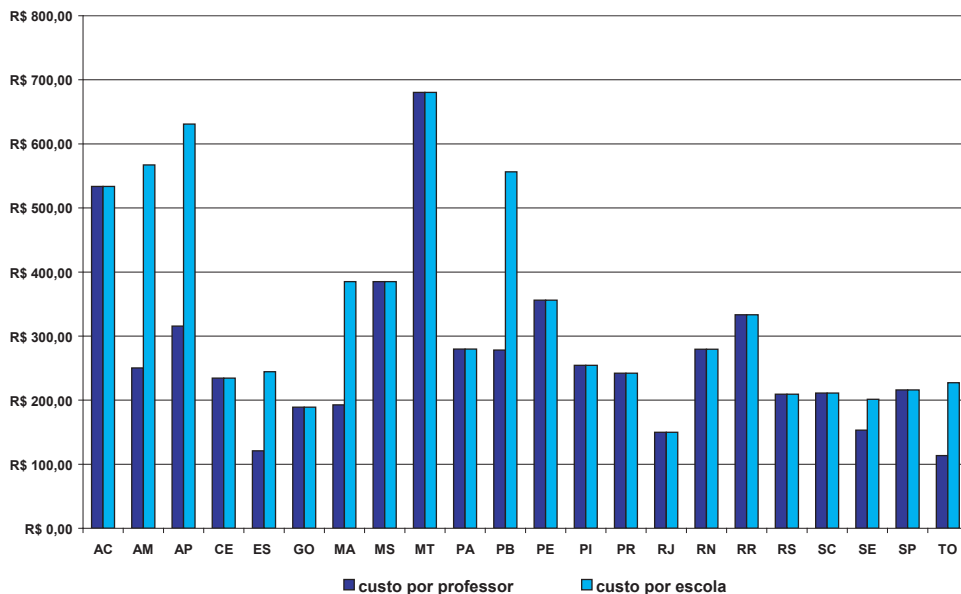
Dos 34 projetos recebidos, foram conveniados 23, dos quais 17 foram pagos até 30 de junho, data limite para repasse de recursos antes das eleições para entidades das administrações públicas estadual e municipal, conforme Lei Eleitoral (artigo 73, inciso VI, da Lei 9.504/97). Dois dos projetos foram pagos posteriormente e quatro, de secretarias estaduais de Educação, foram pagos após a homologação do resultado da eleição pelo TSE. Foram conveniados R\$ 2.488.101,93 para os vinte e três projetos (Gráficos 8 e 9). A diferença entre o recurso previsto e o recurso conveniado foi utilizada em outras ações de formação e produção de material didático para a Educação Ambiental.

Gráfico 8: Recursos Disponibilizados para Cada Unidade Federativa no Âmbito da Resolução CD/FNDE nº13



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

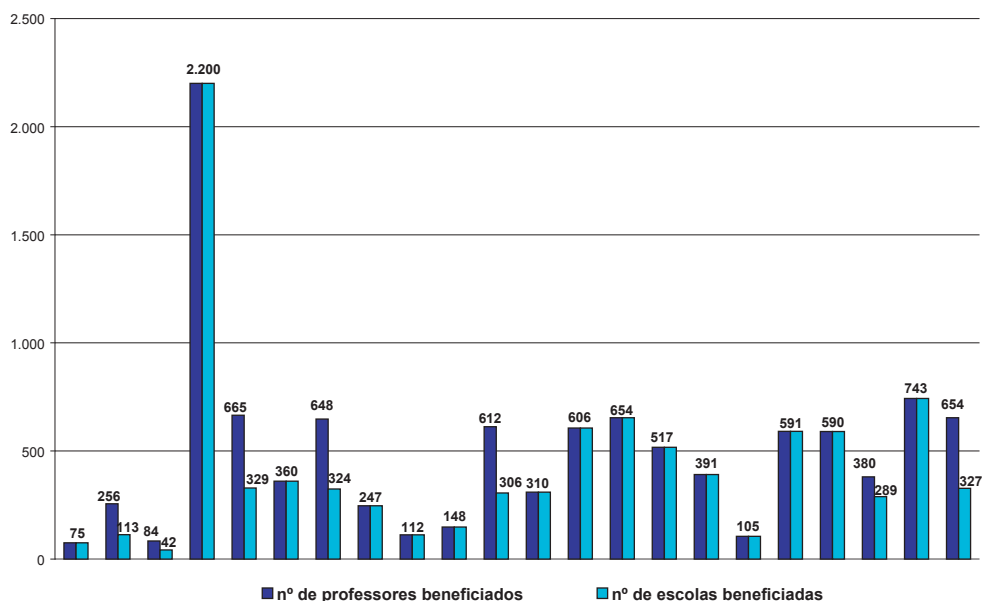
Gráfico 9: Custo por Professor e por Escola em Cada Unidade Federativa



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

O total de projetos conveniados contempla a formação de 10.948 professores de 9.379 escolas de 23 unidades federativas (Gráfico 10). Como a ação do PPA para a Educação Ambiental era específica para a Formação Continuada de Professores, a Resolução CD/FNDE nº13 não incluiu a criação de Com-Vidas e a participação dos alunos na formação, conforme ocorrido em 2004-2005.

Gráfico 10: Número de Professores e Escolas Contemplados por Unidade Federativa



Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006

Dentre todos os projetos encaminhados é importante ressaltar a proposta do Estado do Ceará, cujo projeto prevê a participação de 2,2 mil escolas e a formação de 2,2 mil professores. Esse processo será por meio de multiplicadores, ou seja, o professor formado tem a incumbência de formar outros professores, num total estimado de 25,5 mil no estado. A proposta metodológica segue as linhas trabalhadas pelo Ministério no *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* nos anos de 2004 e 2005.

Análise dos Planos de Trabalho – PTAs

A análise foi baseada também em requisitos exigidos na Resolução: formação em serviço de equipes multidisciplinares de professores, explicitação da metodologia a ser desenvolvida, adensamento conceitual e reflexão crítica/política sobre sustentabilidade socioambiental e estímulo à flexibilidade e à capacidade de solucionar conflitos socioambientais.

O FNDE, diferentemente de outros fundos que financiam Educação Ambiental, utiliza um modelo para apresentação de propostas (PTAs). Trata-se de um modelo simplificado para a elaboração de projetos e, talvez por essa razão, os projetos encaminhados ficaram bastante superficiais conceitualmente, com metodologias pouco claras e aprofundadas, sem apresentar aspectos potencializadores de parcerias para execução da proposta, nem estratégias de sustentabilidade das ações e sem a preocupação de regionalizar os materiais didáticos.

Como os PTAs recebidos não contemplavam as informações necessárias para a aprovação dos projetos, foram feitas várias diligências junto a cada proponente no sentido de tornar as propostas adequadas às exigências da Resolução. Algumas diligências, exigindo atendimento imediato como pré-requisito para a aprovação e estabelecimento do convênio, outras, menos urgentes, porém necessárias, devem ser cumpridas no decorrer da execução do convênio.

Os materiais didáticos escolhidos podem ser classificados em três tipos: adoção de livros produzidos pelo governo federal – Parâmetros Curriculares, Consumo Sustentável: Manual de Educação, Encontros e Caminhos, MES – Municípios Educadores sustentáveis, ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental; produção de materiais com temas regionais; construção participativa dos materiais didáticos. Diversos estados optaram por misturar dois ou três tipos, criando materiais híbridos.

Conclusões e recomendações

Mas será que conseguimos alcançar a densidade conceitual necessária para transformar valores e atitudes? Conseguimos que os professores contribuíssem com seus alunos na implementação de espaços estruturantes ativos para a Educação Ambiental nas suas escolas, promovendo Com-Vidas atuantes?

Sabemos o quanto um processo de formação continuada planejado e permanente pode ser fundamental para um salto de qualidade e crescimento individual e coletivo. Essa formação se faz necessária especialmente em relação à questão ambiental, que não trata apenas da apreensão de novos conteúdos, mas essencialmente de uma nova forma de ver e atuar no mundo.

Em termos do desenvolvimento de políticas públicas de Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental, os processos implantados pelo MEC desde 1996 já permitem fazer um balanço sem, no entanto, cair em comparações simplistas, pois todos tiveram conjunturas políticas e estratégias diferenciadas. Neste tópico serão abordadas as dimensões de gestão de pessoas e recursos e de adensamento conceitual.

Esta análise trouxe à tona grandes questões existentes em Educação Ambiental, presentes em todos os processos, no que se refere a:

- percepção da importância e da necessidade da Formação Continuada de Professores em exercício,
- inexistência de Formação Inicial em Educação Ambiental nas licenciaturas e no magistério, deixando a Formação Continuada pontual e frágil, e
- dificuldades de ordem jurídica, funcional, burocrática e política para a liberação dos professores de sala de aula para as formações.

Os quadros abaixo (Tabelas 4 e 5) mostram os grandes números dos processos de formação desde 1999:

Tabela 4:Gestão de Educação Ambiental – 1999-2002
Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola

Estados	nº de participantes	Municípios
Acre	98	2
Alagoas	144	39
Bahia	212	41
Ceará	62	1
Espírito Santo	200	51
Maranhão	121	43
Paraná	164	59
Paraíba	5	5
Pernambuco	3	1
Piauí	5	5
Rio Grande do Norte	179	37
Santa Catarina	143	27
São Paulo	179	74
Sergipe	1	1
Encontro Regional Centro Oeste	99	34
Encontro Regional Norte	79	38
Professores	12709	-
Total	14403	458

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

Tabela 5: Gestão de Educação ambiental – 2004-2006
Formação Continuada de Professores

Estados	nº de participantes	nº de municípios*
Acre	420	14
Alagoas	5.590	115
Amapá	528	11
Amazonas	738	26
Bahia	2.113	125
Ceará	10.320	58
Distrito Federal	456	1
Espírito Santo	2.128	78
Goiás	898	58
Maranhão	1.739	22
Mato Grosso	1.174	58
Mato Grosso do Sul	1.397	61
Minas Gerais	7.618	252
Pará	724	47
Paraíba	1.436	13
Paraná	3.438	32
Pernambuco	1.411	63
Piauí	1.745	127
Rio De Janeiro	3.068	75
Rio Grande Do Norte	1.733	116
Rio Grande Do Sul	2.371	97
Rondônia	1.286	19
Roraima	344	26
Santa Catarina	3.227	80
São Paulo	6.964	71
Sergipe	1.056	72
Tocantins	1.726	98
Total	65.648	1.815

* o número de municípios pode estar subestimado pelo fato de haver contradição nas informações dos estados no que se refere a pólos de realização dos seminários e número de municípios participantes nos pólos.

Fonte: MEC/Secad/DEDC/CGEA, 2006.

Observando os dados acima, e também os relatos de avaliação dos encontros regionais e locais realizados a partir de 2004, pode ser observada a dinamização do

ritmo de trabalho nos estados. A metodologia de capilaridade utilizada promoveu nas UFs a abrangência necessária para chegar aos professores e alunos de todos os municípios envolvidos. Houve o fortalecimento dos municípios-pólo e, de certa forma, o próprio enraizamento mais consistente da Educação Ambiental no País.

Nas avaliações dos seminários, as críticas mais recorrentes foram a falta de oportunidades para mais formações e o escasso tempo disponível. De fato, existem dificuldades para a formação de professores em serviço de diversas ordens. Secretarias alegam que não liberam professores, pois o Ministério Público, no exercício de suas funções, controla o número de dias letivos trabalhados em cada escola, e as secretarias de Educação não podem dispensar os professores por não disporem de professores substitutos. Elas também temem sofrer processos trabalhistas pelo não-pagamento de hora-extra no caso de formações realizadas fora do horário docente por falta de recursos financeiros para este fim. Além disso, os professores rejeitam a formação em finais de semana por necessitarem do justo descanso e de dedicação à família.

Além dessa, apareceram outras dificuldades, pois existem inúmeros casos de professores exercendo função docente em regime de 20 horas semanais em mais de uma escola, ou em mais de uma rede (estadual, municipal e particular). Se uma escola o dispensa, a outra pode não fazê-lo.

Para enfrentar esses problemas, uma das inovações implantadas com a metodologia de capilaridade foi a garantia da participação de professores das redes estaduais e municipais conjuntamente nos seminários de formação em todas as UFs. Quando se encontrava resistência, argumentava-se que, para a Educação Ambiental, todos são considerados cidadãos e cidadãs do Estado, independentemente de diferenças político-partidárias.

Em 2004/2005, a Secad pensou e propôs a metodologia para a formação, incentivando a participação direta de outras instituições com intencionalidade e ações educativo-ambientais, além das secretarias de Educação, como secretarias de Meio Ambiente, Ibama, ONGs, Undime, universidades públicas e particulares, entre outras. Essas instituições já realizavam trabalhos de Educação Ambiental com as escolas e, por vezes, nunca haviam sido convidadas a compartilhar da gestão e execução de formação de professores.

Em 2006, como a metodologia e o processo de formação ficaram a cargo dos proponentes, verificamos que houve uma redução nas parcerias propostas e, especialmente, no planejamento dos projetos técnico-pedagógicos.

A presença das universidades nos processos formativos é outro aspecto importante a destacar, na medida em que aproxima a academia da realidade escolar e vice-versa, incentivando a produção de materiais didáticos regionalizados, estimulando professores e possibilitando a verdadeira práxis. A profissão docente produz conteúdos específicos ligados à ação, provenientes tanto de sua experiência pessoal e formação inicial, da transmissão oral de outros professores, quanto do próprio confronto de experiências²¹. A academia produz os conhecimentos teóricos que embasam processos educativos. A proximidade dessas ações promove uma construção significativa de conteúdos que potencializam a ação do professor e a formulação teórica da universidade.

Espaços Estruturantes da Educação Ambiental

A Com-Vida funciona como controladora social da EA na escola, quase como uma moldura em torno de uma temática transversal que permite visualizar um espaço concreto de ação. Ela propicia trazer a comunidade para dentro da escola, em uma dimensão da Educação permanente, para todos e ao longo da vida.

Outro grande avanço se deu com a participação de alunos e alunas, eleitos nas Conferências nas Escolas como delegados e suplentes, junto com seus professores em todos os seminários de Formação III. Esta ação permitiu também a atuação prática dos coletivos jovens que concretizam os princípios “jovem educa jovem” e “uma geração aprende com a outra”, para a construção das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vidas).

Os coletivos jovens se fortaleceram ao perceber sua função social como educadores ambientais. Sua presença nos seminários, além de trazer um ganho de escala inquestionável, ajudou na dinamização dos eventos, pois às vezes foram solicitados a dar palestras sobre metodologia de projetos ou Consumo Sustentável. A participação da juventude nos processos de formação, apoiada pela metodologia de Oficinas de Futuro²² na elaboração de projetos coletivos com a Agenda 21 na Escola, contribuiu para o sucesso das formações.

O fato de colocar professor e aluno lado a lado e em condições não-hierárquicas trouxe ganhos, pois modificaram-se as relações tradicionais do processo de ensino-aprendizagem. Em suas avaliações, os professores apontaram para a importância desse aprendizado intergeracional, com os professores aprendendo

²¹ Leme, T.N. *Conhecimentos Práticos dos Professores: (re)abrindo caminhos para a Educação Ambiental na escola*. São Paulo: Annablume, 2006, v. 1. 146 p.

com seus alunos a formar Com-Vidas. Além disso, ambos os grupos trabalharam, de formas paralelas, com conteúdos semelhantes de projetos transformadores e melhoria da qualidade de vida ambiental, sendo que, no final dos seminários, convergiam conceitualmente.

Materiais Didáticos

Em 2004, devido à mudança política na condução do MEC, a nova coordenação assumiu e não teve tempo hábil e recursos financeiros para a elaboração de materiais didáticos regionalizados, utilizando-se assim, um material didático único. Este material teve a preocupação de conter textos de apoio ao professor em sala de aula, contendo conteúdos amplos, atuais e abertos para serem complementados com a bagagem de saberes ambientais de cada participante. Ele não tinha a intenção nem a pretensão de ser completo em si mesmo, mas dependia de interações e diálogos e da pesquisa local das questões problematizadoras em cada capítulo.

Já em 2006, com a edição da resolução CD/FNDE nº 13, cada estado se apropriou de forma diferenciada do processo de formação que havia vivenciado nos anos anteriores. Nas descrições das metodologias, alguns estados optaram por formas similares de capilaridade, contando com a distribuição do material didático, enquanto outros optaram pela construção participativa de materiais a serem trabalhados pelas escolas.

Percebemos a diversidade de vertentes que surgem sem perder a essência do processo de formação e fortalecimento da Educação Ambiental nas escolas. Muitos estados editaram ou produziram materiais específicos, outros optaram por adotar livros nacionais, inclusive o *Consumo Sustentável* ou o *Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola*. Além disso, faltou em todos os PTAs um detalhamento minucioso da relação entre os materiais didáticos escolhidos com os processos de formação. Tais inconsistências se devem ao pouco tempo destinado à elaboração dos projetos e à falta de pessoal dedicado especificamente à EA, notadamente nas Seducs. Outra razão foi a elaboração do projeto por uma instituição proponente, sem a previsão de trabalho conjunto com parceiros locais. Como percebemos durante a formação em 2004 e 2005, o tripé secretarias de Educação, universidade e ONGs fortalece e qualifica melhor as ações de formação.

²² Para mais informações acesse www.mec.gov.br - Seção de Educação Ambiental.

Como é possível perceber, o repasse de recursos por meio de uma resolução, resulta em um distanciamento do governo federal no que se refere às metodologias de formação. Como órgão central, apenas aponta as principais diretrizes, mas deixa a cargo dos proponentes suas interpretações, adaptações e detalhamentos. Ao mesmo tempo, a descentralização permite uma maior autonomia aos demais entes federativos para pensarem de forma mais articulada e cumulativa seus próprios processos formativos, preferencialmente integrados a outros processos em andamento, potencializando assim a presença do professor e, de fato, consolidando tanto políticas públicas locais de formação de docentes, quanto de Educação Ambiental.

Assim, acreditamos que, para que esses processos de formação de fato consolidem políticas públicas, é necessário o fortalecimento dos gestores que trabalham com Educação Ambiental nas secretarias de Educação, para que a descentralização de recursos garanta processos de formação bem planejados, consistentes e aprofundados. Pela experiência vivida entre 2004 e 2006, é indicado realizar um seminário nacional, como a Formação I, trazendo atores dos diversos segmentos para trabalharem a Resolução com antecedência, com planejamento conjunto voltado para o adensamento conceitual e a construção coletiva de projetos.

Ademais, surge uma questão de fundo, levantada a cada encontro de educadores e educadoras ambientais: como podemos adensar conceitualmente a formação continuada, se não temos acesso a uma formação inicial nas instâncias de licenciatura e de magistério?

Tal demanda precisa ser viabilizada e encontra respaldo legal na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/99, artigo 11º: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Uma forma parcial de superar essas graves deficiências dos professores em Educação Ambiental é instaurar uma disciplina, ou atividade curricular obrigatória, em todas as licenciaturas e cursos de magistério. Se pensarmos mais profundamente em nossa utopia de atingirmos os 190 milhões de brasileiros educando e se educando ambientalmente, essa disciplina deveria ser oferecida para qualquer formação, também no bacharelado.

Para concluir, destacamos a premência de pensarmos em processos avaliativos cada vez mais aprofundados, criando matrizes de monitoramento que possam, de fato, nos dar diagnósticos substanciais e, conseqüentemente, subsídios para uma avaliação mais objetiva das mudanças ocorridas em função

da intervenção realizada. Para tanto, a Secad/MEC criou o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE) que tem por objetivo estruturar e gerar informações para subsidiar o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas em Educação. Além disso, a CGEA realizou, juntamente com o Inep, a pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*, como forma de perceber o impacto das ações em EA e possibilitar futuras sugestões para processos formativos coerentes com as realidades e necessidades do nosso País.

Referências

- BLANCO, Maurício; VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica. *Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Cebrtro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Decreto 4.281*, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da UniãoBrasília, Brasília, jun. 2002.
- BRASIL. *Lei 6.938*, de 31 de agosto de.1998. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da UniãoBrasília, Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da UniãoBrasília, Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei 9.795*, de 28 abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da UniãoBrasília, Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa nacional de Educação ambiental - ProNEA*. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.102p.
- BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. *Documento Técnico nº 10: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de vida na escola - Com-Vida*. Brasília: MEC, 2006.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diversidade na Educação: o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O pensar do ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. In: _____. *Coleção Educação para Todos*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa parâmetros em ação, Meio Ambiente na escola: guia do formador*. Brasília, MEC, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Políticas de melhoria da qualidade da Educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Consumo Sustentável: Manual de Educação*. Brasília: Consumers International/ MEC/MMA/Idoc, 2005, 160 p.
- MENDONÇA, Patrícia. *Educação Ambiental como Política Pública: Avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola*. Dissertação. 2004. (Mestrado em Política e Gestão Ambiental) – CDS, Unb, Brasília, 2004.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001, 118 p.
- LEME, Taciana Neto. *Conhecimentos Práticos dos Professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola*. São Paulo: Annablume, 2006. 146 p.
- SAUVÉ, L. *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin. 2. éd. 1997.
- ZAKRZEWSKI, Sonia; SATO, Michèlle. Refletindo sobre a formação de professor@s em Educação Ambiental. In: SANTOS, JM; SATO, M.. *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RiMa, 2001, p. 69.

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

Volume 12, Série Vias dos Saberes n. 1: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje

Volume 13, Série Vias dos Saberes n. 2: A Presença Indígena na Formação do Brasil

Volume 14, Série Vias dos Saberes n. 3: Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença

- Volume 15, Série Vias dos Saberes n. 4:** Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem
- Volume 16:** Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17:** Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18, Série Avaliação n. 1:** Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação
- Volume 19, Série Avaliação n. 2:** Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004
- Volume 20, Série Avaliação n. 3:** Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva
- Volume 21, Série Avaliação n. 4:** Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006
- Volume 22, Série Avaliação n. 5:** Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros
- Volume 23, Série Avaliação n. 6:** O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?
- Volume 24, Série Avaliação n. 7:** Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores
- Volume 25, Série Avaliação n. 8:** Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?
- Volume 26:** Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27:** Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28:** Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe
- Volume 29:** O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30:** Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

ISBN 85-98171-68-9



9 788598 171685



Ministério
da Educação

