

AVALIAÇÃO DO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS FUNDAMENTAIS DO MALI: O CASO DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Roland Louis *

Sammaké Bakary **

RESUMO

Este artigo apresenta o processo de avaliação de um dispositivo de formação posto em prática no Mali, destinado a aperfeiçoar o ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental do país. O Ministério de Educação do Mali havia escolhido um modelo particular de formação contínua de professores, denominado Comunidades de Aprendizagem de Professores (CA). Após mais de três anos de funcionamento do modelo, uma avaliação do dispositivo foi realizada pelo autor principal deste artigo. Esta avaliação visava aos seguintes objetivos: fornecer às pessoas interessadas as informações necessárias, permitindo a tomada de decisão quanto a possíveis correções; formar avaliadores locais capazes de conduzir, de maneira periódica, a avaliação desse dispositivo de formação.

Palavras-chave: Avaliação do dispositivo de formação. Modelo de Stufflebeam. Comunidade de aprendizagem.

ABSTRACT

EVALUATION OF TRAINING PROGRAM IN MALI PRIMARY SCHOOL: THE CASE OF TEACHERS LEARNING COMMUNITIES

This paper presents an approach to evaluation of training Program that has been set up in Mali to improve teaching and learning in primary schools of the country. Indeed, the Ministry of Education of Mali had made the choice of a particular model of continuing education of teachers named: Teacher Learning Communities. After more than three years of operation of the model, an evaluation of this program was driven by the main author. This evaluation had the following objectives: to provide the necessary information for making decisions about the patches to be made and to prepare a group of local assessors in order to conduct such a program evaluation on a periodic basis.

Keywords: Evaluation of training program. Stufflebeam model. Learning communities.

* Ph.D. Université de Sherbrook. Especialista em Avaliação Educacional e em Pedagogia Universitária. Endereço para correspondência: 6001 des Mangliers, Saint-Hubert, Québec, Canada, J3Y 8M1 Roland.Louis@usherbrooke.ca

** Chefe da Divisão de Ensino Normal, Direção Nacional de Ensino Fundamental, Ministério de Educação, de Alfabetização e de Promoção das Línguas Nacionais do Mali. Endereço para correspondência: Division des écoles normales (DEN), Ministère de l'Éducation Nationale du Mali, Place de la Liberté, BP 71- Bamako, Mali. e1bakary@hotmail.com

Introdução

O Ministério da Educação Nacional do Mali, com o apoio de seus parceiros técnicos e financeiros¹, elaborou e adotou, em julho de 2003, uma Política de Formação Contínua de professores. Desde a adoção dessa Política, vários trabalhos foram realizados, tanto relativos à elaboração de cursos de formação contínua para as diferentes clientelas de docentes, quanto no que diz respeito à implantação experimental de um modelo de formação contínua denominado “Comunidades de aprendizagem de professores” (CA). O Ministério adotou, assim, um dispositivo de formação contínua que vai lhe permitir buscar e obter resultados concretos em relação a cada um dos três objetivos de sua Política de Formação Contínua, a saber:

1. completar a formação inicial e responder às novas necessidades;
2. instaurar comunidades de aprendizagem que fazem da escola “o lugar por excelência” da formação contínua e que permitirão aos docentes trabalharem juntos, aperfeiçoando-se;
3. melhorar as condições e a qualificação profissional dos professores.

Em dezembro de 2006, o Ministério da Educação Nacional do Mali adotou um plano estratégico visando pôr em prática os objetivos dessa Política para o período 2007-2010. Esse plano estratégico, revisado e atualizado por duas vezes, constitui a ferramenta de planejamento que permite ao Ministério desenvolver as ações necessárias para atingir os objetivos de sua Política. Para o Ministério, o conjunto de ofertas de formação e a generalização das comunidades de aprendizagem dos professores vão permitir o alcance dos objetivos visados pela Política de Formação Contínua de Professores, a saber, que todos os docentes possam ingressar, ao longo dos próximos quatro anos, em um curso de formação contínua, levando-se em conta as necessidades prioritárias.

Vale destacar que a formação contínua dos mestres (FCM) no Mali compreende dois eixos:

1. A formação descendente, segundo a qual os

professores recebem formações definidas pelo Ministério de Educação. Os formadores nacionais e regionais são os responsáveis por essas formações. Eles participam da confecção dos módulos de formação e do ensino, com o apoio de um especialista, geralmente internacional. Os formadores nacionais têm a tarefa de formar os formadores regionais, que devem, por sua vez, formar os professores envolvidos.

2. A formação ascendente, que se apoia sobre as **comunidades de aprendizagem de mestres (CA)**, uma nova abordagem de formação contínua segundo a qual os docentes se reúnem em suas escolas e identificam suas próprias necessidades de formação, dando prosseguimento com a participação do diretor da escola, dos orientadores pedagógicos e de outros especialistas, segundo o caso. No momento da avaliação, mais de 240 escolas públicas utilizavam o modelo de comunidades de aprendizagem para a formação contínua dos mestres.

A razão de ser desse dispositivo, segundo os textos fundadores, consiste no fato de que a escola é o local de trabalho dos professores, o ambiente cotidiano de suas atividades. A opção por conservar o modelo de comunidades de aprendizagem como local privilegiado da formação contínua dos mestres (FCM) tornaria as atividades de formação postas em prática mais eficazes, visto que é o mesmo contexto que serve aos professores e professoras, para ao mesmo tempo aprender e aplicar em classe aquilo que aprenderam. É um modelo que deveria favorecer um acompanhamento constante, garantido pela direção da escola, às vezes pelos conselheiros pedagógicos e outras vezes pelo Diretor do Centro de Animação Pedagógica (CAP), estrutura de gestão e de orientação próxima dos docentes.

Os principais objetivos da CA de mestres são os seguintes:

1. aperfeiçoar as práticas pedagógicas e profissionais dos professores;
2. instaurar progressivamente uma cultura e prática de gestão autônoma para a formação contínua dos mestres, no seio da escola;
3. permitir aos professores elaborar, em

¹ A expressão “parceiros técnicos e financeiros” se aplica aos financiamentos que apoiam as ações da Política de Formação contínua de professores no Mali.

equipe, estratégias de formação contínua centradas no rendimento escolar;

4. favorecer a melhoria do rendimento escolar dos alunos;
5. abrir a escola ao seu entorno, a fim de mobilizar os diversos recursos disponíveis para as atividades de formação contínua dos mestres;
6. estimular a aprendizagem em cooperação e o desenvolvimento de competências;
7. desenvolver uma cultura de paz e de igualdade dos sexos no seio da escola.

O relatório de avaliação que nós apresentamos neste artigo trata especificamente das comunidades de aprendizagem de mestres (CA) enquanto dispositivo de formação contínua dos professores.

O quadro teórico adotado

Embora existam vários modelos teóricos para a avaliação dos cursos de formação, nós propomos, no contexto das atividades de formação contínua de mestres (FCM), o modelo de Stufflebeam (1980). Este modelo foi escolhido pelo fato de ser frequentemente utilizado na avaliação de dispositivos de formação, pois sua aplicação não exige necessariamente uma longa preparação nem custos elevados com recursos humanos e materiais. Além disso, nós possuímos uma grande experiência (LOUIS, 2000; LOUIS; GARIÉPY, 1996) na aplicação prática desse modelo. Enfim, conhecendo o contexto do Mali, onde o curso de formação contínua de mestres envolve várias instâncias administrativas divididas em vários territórios, nós acreditamos que esse modelo seria mais conveniente para uma avaliação participativa e que leve em consideração o desenvolvimento de competências dos agentes locais em matéria de condução da avaliação periódica que eles deverão fazer no futuro.

O modelo

O modelo de Stufflebeam (1980) é geralmente conhecido pela sigla CIPP, que nós explicaremos nas linhas que se seguem:

C: O **Contexto**, que remete à análise da razão de ser do dispositivo. Por que razão o dispositivo

de formação foi posto em prática? A que problema o dispositivo pretendia trazer uma solução? No caso das comunidades de aprendizagem de mestres, por exemplo, o contexto é definido pelas orientações da nova FCM do Mali (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU MALI, 2000).

I: Os **Intrants**², que concernem aos recursos que são atribuídos ao dispositivo:

- a) as características das pessoas responsáveis pela formação, e das pessoas que serão formadas,
- b) os ambientes (coletividades, por exemplo) nas quais funciona o dispositivo,
- c) os recursos humanos e financeiros disponíveis.

P: O **Processo** de funcionamento das atividades postas em prática e que se desenrolam no dispositivo:

- a) a identificação das necessidades,
- b) o planejamento das ações de formação,
- c) a introdução de ações de formação,
- d) os mecanismos de tomada de decisão e de acompanhamento,
- e) os ajustes da formação etc.

P: O **Produto** do dispositivo. Trata-se aqui dos resultados obtidos: resultados esperados, assim como resultados “perversos”.

No caso das comunidades de aprendizagem de professores, por exemplo, o produto compreende:

- a) a “mudança das práticas pedagógica dos docentes” (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU MALI, 2003, p. 14),
- b) o “papel de animação e de liderança dos diretores e diretoras de escola” (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU MALI, 2003, p. 14),
- c) o papel de animação e de acompanhamento dos conselheiros pedagógicos,
- d) a percepção dos professores, dos atores sobre a eficácia do dispositivo.

O modelo se completa levando-se em conta os **interesses dos diferentes atores** (*stakeholders*) implicados no dispositivo de formação. No contexto

² Nota do Tradutor: *Intrants* são dados que entram ou que já existem no sistema que estamos avaliando.

do Mali, estão aí compreendidos os financiadores, os empregados dos níveis central e regional, os usu- ários (professores, por exemplo) e os beneficiários (os alunos e seus pais, por exemplo).

Quadro 1 – Representação do modelo após consulta aos gestores e parceiros técnicos

	Administradores	Gestores	Usuários	Beneficiários
	O Ministério, PTF	DNEB, DEN, AE	Professores, DE, CP, Formadores	Alunos e pais de alunos
Contexto	O	X	X	X
Intrants	X	O	X	X
Processo	X	O	O	X
Produtos	O	X	O	O

Legenda: **O**: interesse principal **X**: interesse secundário

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Explicação do quadro

Conforme esclarecemos, as categorias de pessoas interessadas pela avaliação foram escolhidas após discussão e validação junto àqueles que promoveram a avaliação. Os administradores representam aqueles que pensaram no dispositivo, que investiram somas importantes e que estão prontos a modificar ou suprimir o dispositivo se este não corresponder aos objetivos fixados. Trata-se do Ministério da Educação do Mali, dos parceiros técnicos e financeiros (PTF). Os gestores são os agentes responsáveis pela gestão do dispositivo. São eles: a Direção Nacional da Educação de Base (DNEB), a Direção das Escolas Normais (DEN), as Academias de Ensino (AE). Os usuários são aqueles formados pelo dispositivo: os professores, que são os principais usuários; os diretores de escola (DE); os conselheiros pedagógicos (CP); os formadores nacionais e regionais. Vale registrar que os diretores de escola e os conselheiros pedagógicos receberam formação para lhes permitir um melhor acompanhamento dos professores no desenvolvimento de suas competências para o ensino.

Nós assinalamos por O ou X o tipo de interesse que cada categoria de pessoas participantes poderia ter em relação a cada componente do modelo de Stufflebeam. É claro que a atribuição de um O ou de um X a um elemento é discutível. Entretanto nós o fizemos para nos ajudar a delimitar as previsões de resultados que serão prioritários para as pessoas

envolvidas. Isso nos permite melhor preparar nossas questões de entrevista, necessárias à realização e à condução da avaliação.

A Metodologia da avaliação

Tendo em vista o número elevado de regiões administrativas, bem como o objetivo de formar agentes locais capazes de conduzir posteriormente a avaliação do dispositivo das comunidades de aprendizagem, decidimos criar uma comissão de avaliação formada por 15 chefes do setor Currículo, Pesquisa e Formação (CDCRF), representando cada uma das regiões administrativas. Esses agentes locais participaram de uma semana de formação em avaliação de dispositivos de formação, uma semana de elaboração de instrumentos de medida (guia de entrevistas, questionários de sondagem), e participaram ainda da realização de entrevistas, da elaboração de questionários, da análise dos dados quantitativos e qualitativos. Foram esses agentes que nos ajudaram na elaboração dos instrumentos de medida, na sua aplicação e na coleta dos resultados, permitindo assim conduzir com sucesso esta avaliação.

Os participantes das coletas de dados da avaliação

Antes de concluir a metodologia da presente avaliação, nós encontramos em entrevistas individuais as diferentes pessoas interessadas pela

avaliação que apareciam no Quadro 1, visando conhecer as questões para as quais a avaliação do dispositivo deveria trazer respostas. Para os dados da avaliação propriamente dita, escolhemos os participantes a seguir.

Os professores

A coleta de dados com os professores foi feita em dois tempos. No primeiro momento, 148 docentes (cerca de 10 professores por academia) participaram das entrevistas de grupo. Esta entrevista visava conhecer suas percepções em relação ao dispositivo de formação e, sobretudo, preparar o questionário que seria aplicado a uma amostra maior de docentes.

Em um segundo tempo, nós escolhemos uma amostra representativa de professores, em função do número de escolas por academia, da porcentagem de homens e de mulheres no conjunto do sistema educativo do Mali. Isso nos permitiu estabelecer uma amostra de 3.799 docentes, aos quais seria submetido um questionário, visando recolher suas opiniões sobre os efeitos do dispositivo nas suas práticas de ensino.

Os pais, os diretores de escolas e os diretores adjuntos dos Centros de Animação Pedagógica

Doze (12) pais, cento e trinta e sete (137) diretores de escolas e quinze (15) diretores de centros de animação pedagógica foram entrevistados em grupo focal (*focus group*).

Os instrumentos de coleta de dados

Guias de entrevista de grupo focal foram preparados e utilizados com os professores, diretores de escola, pais, diretores adjuntos de centros de animação pedagógica. Um questionário com 24 perguntas foi elaborado para a coleta de dados quantitativos com os professores.

A condução das entrevistas de grupo focal foi feita pelos CDCRF provenientes de cada uma das 15 academias de ensino do Mali. Essas pessoas foram formadas durante uma semana em realização de entrevistas. Os resultados da entrevista obtidos pelos CDCRF para cada categoria de participantes (diretores de escola, professores, pais) foram objeto de uma síntese, realizada durante um encontro de dois dias, dirigido pelo primeiro autor deste artigo.

Os resultados

Para melhor organizar a apresentação dos resultados, nós nos referimos ao modelo adotado: o CIPP. Apresentaremos, portanto, os resultados obtidos segundo o Contexto, os Intrants, o Processo e os Produtos, em função das categorias das pessoas interessadas.

Os dados qualitativos

Nós apresentaremos as diferentes sínteses que foram feitas com base nas entrevistas de grupo focal. Para as sínteses, procedemos da maneira retratada a seguir.

Os animadores são divididos em grupos de cerca de quatro (4) pessoas, que têm a responsabilidade de preparar a síntese e submetê-la ao grande grupo para validação. Lembremos que cada membro de um grupo deveria, ele próprio, proceder às entrevistas e entregar uma primeira síntese. O apoio canadense orientava metodologicamente essas atividades para se assegurar que as interpretações feitas respeitavam com exatidão o que as pessoas entrevistadas haviam mencionado. O resultado dessas sínteses era, em seguida, apresentado ao grande grupo para validação.

Para bem situar a síntese final que está descrita a seguir, esclarecemos que ela é feita tomando-se por base as perguntas formuladas aos participantes e que se encontram no guia de entrevista de grupo *Focus Group*.

1 Os professores

Resultados relativos ao Contexto.

O modelo de CA é bem apreciado pelos docentes. Para os participantes a CA é algo positivo. Ela é benéfica e melhora as práticas de classe dos docentes. Entretanto, nas CA que reúnem as escolas clássicas e as medersas³ há dificuldades, particularmente no que concerne à participação e à comunicação entre os docentes e os professores das medersas. Segundo os participantes, também há reticências por parte de certos professores quanto

3 As Medersas são escolas públicas baseadas no Corão, frequentes em países muçulmanos, que possuem um currículo diferente daquele das escolas regulares e cujos professores não têm necessariamente a mesma formação de base que os das outras escolas públicas regulares.

a participar das sessões de animação.

Resultados relativos ao Produto: mudanças de prática são relatadas. Para os participantes, a prática dos docentes mudou. Os participantes enumeram as práticas que mudaram:

- a) a qualidade da ficha de preparação;
- b) a didática de certas disciplinas (geometria, leitura, vocabulário, educação física e esportiva, matemática, língua e comunicação).

Para certos docentes, algumas práticas não mudaram: o ensino magistral, a didática da matemática, as aulas de geografia e história, as competências ligadas ao currículo, o ensino da redação da correspondência administrativa.

Para os participantes, as causas das mudanças são as seguintes:

- a) a elaboração em grupo das fichas de preparação;
- b) a animação das CA de mestres;
- c) as lições modelos postas à disposição;
- d) a promoção da CA de mestres;
- e) a colaboração entre antigos e novos professores.

Os participantes destacam as ações de formação que favoreceram as mudanças:

- a) o ensino de diferentes formas de ditado;
- b) a apropriação de diferentes níveis de leitura;
- c) a redação de correspondências administrativas;
- d) a preparação e a execução de lições de leitura e de escrita, de numeração, de elocução, de vocabulário e de educação física esportiva;
- e) o registro de apontamentos e do caderno diário.

A melhoria da aprendizagem e dos resultados dos alunos foi também relatada. Para os participantes, as aprendizagens e os resultados dos alunos melhoraram graças à CA dos mestres. Eles constatam que esta melhoria compreende a leitura, a ortografia, o vocabulário, a história, a moral, os exercícios sensoriais, a linguagem, a expressão oral, a gramática, a matemática, a compreensão da audição. Os participantes relatam que os alunos participam muito mais das atividades de aprendizagem. Declaram, contudo, que algumas disciplinas, tais como a redação, a matemática, a elocução, o ditado, a leitura, a expressão escrita, a história e

geografia causam ainda problemas para os alunos.

Levar em consideração os resultados dos alunos na identificação de suas necessidades de formação foi mencionado pelos professores. Os participantes dizem que, de modo geral, eles levam em conta os resultados dos alunos quando eles procedem à identificação de suas necessidades de formação. Notam que, em algumas comunidades de aprendizagem, os professores não fazem isso talvez porque não saibam que eles podem e devem fazê-lo, ou porque eles não desenvolveram ainda esse hábito. Assim, são suas próprias necessidades que vêm em primeiro lugar. Os participantes que o fazem dizem partir da síntese dos resultados dos alunos, no fim de cada composição. Eles identificam suas necessidades de formação após a análise dos resultados dos alunos.

Quanto aos participantes que não o fazem, trata-se apenas de uma questão de falta de informação, pois deveriam fazê-lo.

Resultados em relação ao processo e aos intrants

Os participantes propõem as seguintes recomendações visando à melhoria da situação encontrada: rever os números elevados de alunos; reforçar as competências dos professores em avaliação; organizar aulas de intermediação para os alunos; dotar as escolas de material de manipulação; aumentar os meios (financeiros e materiais) para motivar ainda mais os professores; promover a CA de mestres; melhorar o reforço do acompanhamento; proceder ao nivelamento dos mestres de escolas do tipo Medersa.

2 Os diretores de escola

Resultados relativos ao Contexto. Os participantes têm uma boa percepção da Comunidade de Aprendizagem de Mestres. Eles destacam os elementos que lhes permitem apoiar esta afirmação. A CA de mestres permite um quadro de trocas e de ajustes. Ela oferece um espaço para facilitar a resolução das dificuldades. Contudo eles observam aspectos problemáticos. Aspectos de ordem financeira (suspensão dos patrocínios), de ordem material (dificuldade de obter suficiente material educativo: canetas e cadernos), problemas de ordem pedagógica (insuficiência e ausência na formação dos novos diretores de escolas que substituem os diretores aposentados).

Resultados relativos ao Processo

Bom funcionamento das CA de mestres. Para os participantes, em conjunto as CA de mestres funcionam bem, a despeito das dificuldades ligadas à sua natureza. Com o agrupamento das CA de mestres, a presença das Medersas causa problemas ao funcionamento dessas comunidades. Segundo os participantes, os agentes de acompanhamento das CA de mestres conhecem bem os objetivos das comunidades e se preocupam com eles. Contudo, em certos locais, tal preocupação é menos forte. Ainda segundo eles, a maioria dos diretores de escola formados possuem as competências necessárias para acompanhar os professores nas CA de mestres. Todavia, certas competências são pouco sólidas: competência em gestão – em administração –, em animação e em comunicação.

Capacidade dos diretores para animar e administrar as CA de mestres

De acordo com os participantes, os diretores são capazes de administrar e animar as CA. Contudo eles necessitam ainda de formação em condução de reunião com eficácia, em mobilização dos docentes e em gestão de empresas. Os participantes constataram, porém, que as formações em técnica de animação e em didática não funcionaram muito bem, principalmente por causa da insuficiência de tempo.

As CA facilitaram a tarefa dos gestores e dos diretores de escolas

Para os participantes, o modelo de CA de mestres facilita a tarefa dos gestores e dos diretores de escola. Contudo eles destacam os problemas seguintes:

- a) Um aumento de trabalho dos DE, sendo, portanto, necessária uma liberação da carga de ensino;
- b) As sessões da CA de mestres deveriam ser feitas nos dias úteis ou então remunerar os professores.

Resultados relativos aos Produtos. As competências dos professores que não estão consolidadas são as competências didáticas. As aprendizagens dos alunos melhoraram, mas o processo é tímido (lento). Essa melhoria é visível nos seus resultados

e na sua participação nas atividades de aprendizagem, sobretudo em leitura, cálculo, expressão oral e gramática. Entretanto há disciplinas em que a aprendizagem dos alunos parece ter problemas. São elas: a ortografia, a redação, a dicção e os questionamentos.

Segundo um diretor de escola, a taxa de repetência, que era de 23,17% em 2006-2007, caiu para 17,23% em 2007-2008.

3 Os pais dos alunos

Resultados relativos ao Contexto. A CA dos mestres é algo positivo. Ela favorece as trocas, permite completar a formação inicial; é um meio eficaz de FC de mestres. Contudo a CA dos mestres merece receber uma maior promoção. Ela deve ser mais conhecida por parte dos pais e dos parceiros.

Resultados relativos aos *Intrants*

Os pais estão satisfeitos com a utilização dos apoios. Eles são administrados de modo colegiado e com transparência pelo diretor e pelos CGS. Há CA que recebem um ou mais apoios dos seus parceiros, enquanto outros não o(s) recebem. Os apoios podem ser feitos em verbas ou de outro modo. Quando existe apoio, ele permite o bom funcionamento das CA. De modo geral, as escolas que se beneficiam dos apoios os administram bem. É uma gestão colegiada e transparente.

Resultados relativos ao Processo

Os pais estão realmente envolvidos na gestão da escola (recrutamento, resolução de conflitos etc.). Com a chegada à escola da gestão descentralizada, a CA dos mestres e a descentralização reforçaram este envolvimento. As relações são muito positivas. Os pais estão satisfeitos. Eles são informados e/ou implicados em tudo que se refere à vida da escola. Segundo alguns pais, mudanças positivas foram observadas nas relações entre pais e professores desde a criação da CA de mestres.

Resultados relativos aos Produtos

Os pais relatam o seguinte:

Nós constatamos, desde 2007, que os alunos aprendem cada vez mais. A prova é a melhora das notas de composição (avaliações mensais), o aumento da taxa

de promoção dos alunos. Nós observamos mudanças nos hábitos de trabalho dos alunos, nestes dois últimos anos: respeito às regras de higiene, interesse pelas aulas, aprendizagens das lições de casa... Desde a existência da CA de mestres em nossa escola, temos observado que a média de aprovação para o nível superior aumenta, enquanto a taxa de repetência cai. Quanto às taxas de exclusão, de abandono e de curso interrompido, elas são quase nulas.

4 Os diretores de Academia e diretores dos Centros de Animação Pedagógica (DAE e DCAP)

Resultados relativos ao Contexto

Segundo os DAE e os DCAP, de modo geral, os CA de mestres das academias funcionam bem. Esta estratégia constitui um quadro ideal para a formação contínua dos professores.

Resultados relativos aos *intrans*

As regiões isoladas têm dificuldade em manter os professores formados que preferem os grandes centros (Bamako, por exemplo). Os apoios em recursos humanos afetam muito as CA das regiões distantes. Como os apoios nem sempre estão disponíveis, seria conveniente prever outros meios para motivar os professores. Os alunos-mestres são recrutados por concurso para receberem formação e após a formação eles estão desempregados, enquanto nós somos obrigados a contratar professores sem formação para ensinarem em nossas escolas.

Resultados relativos ao Processo

Ausência de uma avaliação de funcionamento das CA de mestres, o que permitiria destacar os pontos fortes e fracos do funcionamento destas CA.

Os professores não precisam deslocar-se, o que diminui os custos e os problemas de retirá-los de suas classes. A CA de mestres diminui a ansiedade dos diretores e, conseqüentemente, facilita a

relação entre os diretores e os DAE. O número de operações administrativas (aproximadamente 60% para os DAE) solicitadas pela DEN, por exemplo, diminui o tempo de presença no local.

Os DCAP atualmente perderam seu poder de decisão e se contentam unicamente em “animar”.

Resultados relativos aos Produtos

As necessidades de formação são definidas no âmbito da escola e não em uma instância externa e central, distante do terreno. Esta estratégia favoreceu uma melhor colaboração entre os professores.

Os professores não receiam mais falar ou discutir suas dificuldades no plano pedagógico. Ausência de complexo entre os professores de categorias diferentes, na escola, entre os antigos e os novos. Esta estratégia facilita o acompanhamento dos novos pelos antigos e permite trocas, entre os mestres, sobre suas práticas.

Um efeito indesejável a ser destacado

Os investimentos financeiros aceitos pela “Política de Formação” parecem provocar, por parte de grande número de atores, o comportamento de desejarem ser pagos por qualquer nova atividade pedagógica solicitada pela instância superior. Segundo os diretores das Academias de ensino (DAE), uma vez que os professores se habituaram a receber os meios financeiros para custear suas atividades de formação, retirá-los afeta sua motivação quanto às atividades da CA.

Dados quantitativos

Conforme destacado no capítulo da metodologia, nós elaboramos um questionário de opinião dirigido aos professores. Este questionário visava coletar junto às pessoas suas percepções quanto aos efeitos da Comunidade de Aprendizagem (CA) de mestres sobre suas práticas (Produtos). Os respondentes deviam responder a cada um dos enunciados segundo a escala indicada a seguir.

Quadro 2 – Escala utilizada no questionário dos professores

1. Inteiramente de acordo	2. De acordo	3. Mais ou menos de acordo	4. Em desacordo	5. Totalmente em desacordo
---------------------------	--------------	----------------------------	-----------------	----------------------------

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Para o tratamento dos resultados, nós agrupamos a escala segundo os três pontos apontados a seguir.

Quadro 3 – Agrupamento da escala para o tratamento dos resultados da avaliação

1. Inteiramente de acordo	2. De acordo	Favorável ao enunciado
3. Mais ou menos de acordo		Neutro
4. Em desacordo	5. Totalmente em desacordo	Não favorável ao enunciado

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os resultados serão apresentados levando em conta a percentagem dos professores participantes que são favoráveis aos enunciados (Quadro 5).

Resultados provenientes dos professores

Quadro 4 – População e amostra de professores participantes da avaliação

População	Amostra	Percentual
3.799	3.551	93%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quadro 5 – Percentual de professores favoráveis aos enunciados apresentados no questionário da avaliação

Enunciado	% favorável
As formações recebidas na CA de mestres me ajudaram a pôr em prática uma unidade de aprendizagem	78,2%
As formações recebidas na CA de mestres me ajudaram a avaliar melhor as aprendizagens dos alunos.	82,8%
As formações recebidas na CA de mestres me ajudaram a adquirir um bom conhecimento das disciplinas que eu devo ensinar.	84,9%
Graças às ações da CA de mestres, sou atualmente capaz de conceber, preparar, planejar e desenvolver uma atividade de aprendizagem	74,7%
Graças às ações da CA de mestres, sou capaz de aplicar a didática das línguas nacionais.	44,1%
As formações recebidas na CA de mestres me ajudaram a motivar bem os alunos.	78,9%
Sou capaz de aplicar atividades e métodos pedagógicos que despertam a participação dos alunos em sua própria formação.	82,0%
As ações da CA de mestres me permitiram pôr em prática a pedagogia diferenciada.	66,3%
Graças às ações da CA de mestres, aprendi a melhor informar e envolver os pais nas ações da escola.	59,6%
Em minha escola, nós levamos em conta a análise dos resultados dos alunos na identificação de nossas necessidades de formação.	75,0%.
A CA de mestres permite a cada um melhor administrar a própria formação.	89,6%
A CA de mestres nos ensina a nos engajar na formação de outros professores.	90,4%
Graças às ações da CA de mestres, eu aprendi a analisar melhor minhas práticas profissionais.	81,9%
Eu considero que a CA de mestres teve efeitos sobre meu modo de ensinar.	83,7%
As ações desenvolvidas na CA de minha escola me permitiram corrigir certos estereótipos sexistas	78,3%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Síntese da avaliação e recomendações

Os dados coletados indicam claramente que a Política da FCM, particularmente no que concerne às CA de mestres, superou seus desafios e que:

- a) a política obteve um amplo consenso por parte de todas as categorias de pessoas envolvidas;

- b) as práticas dos professores melhoraram;
c) a frequência escolar dos alunos melhorou;
d) os alunos parecem mais interessados pelas atividades escolares.

Tendo em vista esses resultados, nós apresentamos, no Quadro 6, algumas recomendações.

Quadro 6 – Recomendações elaboradas com base nos resultados da avaliação

Recomendação 1	Generalizar a prática das CA em todas as escolas do Mali.
Recomendação 2	Como esta avaliação foi criada com o objetivo de trazer à luz os pontos fracos e fortes do sistema de formação contínua nas Comunidades de Aprendizagem (CA), nós recomendamos a instalação, pelos responsáveis pela Política, de uma comissão destinada a: <ul style="list-style-type: none"> • estudar as recomendações da avaliação, priorizá-las e planejar as ações que, anualmente, deverão ser postas em prática em relação às recomendações aceitas; • comunicar oficialmente este planejamento a todas as instâncias interessadas ; • assegurar-se da condução, em diferentes momentos previstos, do diagnóstico periódico da prática da Política, tal como está previsto no quadro de Rendimentos do Ministério da Educação.
Recomendação 3	A avaliação revelou que certos pais não foram informados da criação do atual modelo de formação contínua. Nós recomendamos que um mecanismo de comunicação seja posto em prática, destinado aos pais, a fim de que eles sejam bem informados dos desafios e dos sucessos da Política da FCM, para que seu envolvimento seja maior.
Recomendação 4	Segundo os dados coletados, a reunião de professores de escolas regulares com aqueles das escolas corânicas de modelo muçulmano, isto é, das medersas, causa problemas. Recomendamos que os responsáveis pela Política estudem e encontrem soluções para o melhor funcionamento das CA reunidas e para a presença das medersas nesse conjunto.
Recomendação 5	Ao longo da coleta de dados, constatamos que o recrutamento dos professores, a disponibilidade dos conselheiros pedagógicos e a aposentadoria dos diretores de escolas representavam uma importante preocupação para os participantes consultados. Nós recomendamos que uma comissão reveja o mecanismo atual de recrutamento de professores, de conselheiros pedagógicos, de diretores de escola e de formadores, a fim de reduzir ou de controlar os problemas acima destacados.
Recomendação 6	Tendo em vista a importância atribuída pelos mestres, e pelo conjunto de participantes consultados, ao modelo das CA, recomendamos que um estudo seja desenvolvido quanto ao papel e às atividades que, no futuro, os Centros de Animação Pedagógica deverão desenvolver.
Recomendação 7	Nós constatamos, durante a coleta de dados, que o ensino frontal (magistral) deveria ser banido e que os professores deveriam pôr em prática em suas aulas a pedagogia ativa. Contudo a realidade local parece demonstrar, e os professores são os primeiros a dizê-lo, que, na maioria dos casos, é humanamente impossível se utilizar a pedagogia ativa. Nós recomendamos que, insistindo na pedagogia ativa, os formadores se dediquem aos novos conhecimentos ligados às diferentes técnicas para tornar eficaz o ensino frontal, capaz de tornar os alunos ativos nas suas aprendizagens. Assim, aqueles docentes impossibilitados de usar a “pedagogia ativa” em suas aulas poderão receber um acompanhamento eficaz no ensino frontal.

Recomendação 8	<p>Em nossa opinião, é impossível demonstrar com a necessária segurança científica que a Política da FCM pode ser a única responsável pelas mudanças observadas no sistema educativo do Mali, atualmente. Diversas variáveis existem e coabitam no sistema: abordagem por objetivos – Currículo – PC, que são mais ou menos dominadas pelos professores – insuficiência na formação e no acompanhamento dos professores etc.</p> <p>Além disso, as pesquisas desse gênero, chamadas “pesquisas avaliativas”, são consideradas nos textos científicos como menos pertinentes na avaliação dos dispositivos de formação. Assim, é preciso recorrer a indicadores que possam informar, a cada ano, sobre o estado das mudanças esperadas no sistema. Já existem</p>
----------------	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Conclusão

Esta avaliação do dispositivo de formação contínua das comunidades de aprendizagem de professores tinha dois objetivos. O primeiro, colocar à disposição dos responsáveis pelo sistema de educação dados válidos, visando à tomada das decisões necessárias à melhoria desse dispositivo. Nesse sentido, as recomendações constituem um

guia que poderia orientar para possíveis modificações do dispositivo. O segundo, tornar participativa a avaliação, de modo que os quinze (15) agentes locais possam, por sua vez, conduzir de maneira periódica esta atividade. Nesse sentido, o fato de formar tais agentes nessa atividade e de tê-la conduzida com eles nos faz acreditar que eles possuem as competências necessárias para pôr em prática tal avaliação nos períodos previstos.

REFERÊNCIAS

LOUIS, R. Meta-evaluation. In: JUSSILLA, J.; SAARI, S. (Ed.). **Teacher education as a future-moulding factor: international evaluation of teacher education in finnish universities**. Finnish: Publications of Finnish Higher Education Evaluation Council, 2000.

_____; GARIÉPY, W. **Évaluation de l’implantation du programme de Baccalauréat en enseignement secondaire (BES)**. Rapport d’évaluation. Sherbrooke, QC: Faculté d’éducation/Université de Sherbrooke, 1996.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION DU MALI. **Politique de formation continue des maîtres de l’enseignement fondamental**. Mali: Secrétariat général, 2003.

STUFFLEBEAM, D. L. **L’évaluation en éducation et la prise de décision**. Victoriaville: Éditions NHP, 1980.

Recebido em 12.08.12

Aprovado em 12.10.12