

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DE BONA SARTOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A
MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (2002-2012)**

**LAGES-SC
2018**

ANA PAULA DE BONA SARTOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A
MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (2002-2012)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação, *Stricto Sensu*: Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na linha de pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

**LAGES-SC
2018**

Ficha Catalográfica

S251f Sartor, Ana Paula De Bona.
Formação continuada de professores da educação básica : a
materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na
rede Municipal de Ensino de Lages (SC) / Ana Paula De Bona
Sartor.— Ed. do autor, 2018.
167p. : il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Mestrado em Educação
Orientadora : Maria Selma Grosch

1.Educação. 2. Formação profissional. 3. Professores. I.
Grosch, Maria Selma (orient.). I. Título.

CDD 374

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/915)



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

Ana Paula de Bona Sartor

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: A MATERIALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PROFA E PRÓ-
LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL
DE LAGES (2002-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, na Linha de
pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos
em Educação

Aprovada em 26 fevereiro de 2018.

Prof. Dra. Maria Selma Grosch
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dra. Leda Scheibe
(Examinadora Titular/Externa - PPGE/UNOESC)

Prof. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva
(Examinadora Titular Externa - PPGE/FURB)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

Dedico esse trabalho à memória do meu pai, Olindo, homem íntegro
que se orgulhava da minha profissão.
Ao meu irmão André, que precocemente foi tirado de nós e que muita
saudade deixa em meu coração.
À minha mãe, que sempre sonhou com a materialização desse projeto.
Ao Deângeles, meu marido, que sonhou, junto comigo, o meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer a todas as pessoas que compartilharam comigo a caminhada desses dois anos de estudos. É difícil expressar tamanha gratidão com palavras, o faço, então, com o coração cheio de respeito e afeto.

Início meus agradecimentos voltando meu pensamento a Deus, acredito que nada acontece por acaso, para tudo há seu tempo. O tempo é poderoso, ameniza a dor e cicatriza a tristeza, mas também faz com que acreditemos na força da relação social como forma de humanizar a sociedade. A história vivida está carregada de uma totalidade que se fortalece das contradições! Fui abençoada com pessoas iluminadas que cruzaram meu caminho nesse percurso vivido. Agradeço a Deus e sei que sem Sua luz não teria chegado aonde cheguei.

Ao meu marido, amigo e companheiro Deângelos, que respeitou as minhas decisões, aceitou a ausência e me ensinou a enfrentar melhor as situações da vida cotidiana e acadêmica.

Aos meus pais, Olindo (*in memória*) e Maria Ondina, que de maneira muito simples, mas valorosa, nos ensinaram o valor do respeito pelo conhecimento.

Aos meus irmãos Lúcia, André (*in memória*), Alexandre, Felipe e Nelson pelo carinho e apoio incondicional.

Aos cunhados e cunhadas que fortalecem nossa relação de amor e carinho fraternal.

Aos meus sobrinhos que a cada nascimento me fazem compreender o verdadeiro sentido da vida.

Aos meus amigos Cadu e Simara pelo carinho, companheirismo e cumplicidade que se fortaleceu na caminhada. Sem dúvida significam o grande presente que recebi.

Aos amigos e irmãos de coração Hegen e Elisandra, que nos momentos conturbados estavam prontos a ouvir e ajudar.

À Neusa, amiga sensata e companheira que me fortaleceu nos momentos mais difíceis.

À minhas amigas e companheiras de luta pela alfabetização, Gislaine, Francielle, Rosiméri e Bianca pelo incentivo, carinho e esperança de que a história de vida de uma pessoa pode ser mudada quando lhe é garantido o seu direito de aprender a ler.

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria Selma Grosch, pelo apoio, incentivo e parceria. Acreditou que eu poderia ir muito longe, contribuiu para que eu pudesse desvelar o campo científico e me formar uma pesquisadora.

Ao Professor Doutor Jaime Farias Dresch que me inquietava com seus apontamentos, indagações e questionamentos. Fez-me viajar pela história das políticas públicas educacionais e compreender suas mazelas.

À Professora Doutora Ana Maria Netto Machado, que com seu jeito leve e livre me fez perceber durante as aulas, da disciplina de laboratório de escrita, que a expressão escrita e falada contribui para uma aprendizagem significativa.

Aos professores do programa que compartilharam seus saberes, em especial ao Professor Doutor Geraldo Augusto Locks e a Professora Doutora Mareli Eliane Graupe, que durante as aulas da disciplina Processos Socioculturais despertaram em mim a boniteza das relações humanas, dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, abriram meus olhos para compreender o quão árduas são essas lutas.

Aos colegas de turma pelos momentos de colaboração, conversas, jantares, risadas e desabafos.

Aos Professores Doutores Leda Schebe, Neide de Melo Aguiar Silva, Jaime Farias Dresch e Mareli Eliane Graupe que arguíram meu trabalho. Em especial, às Professoras Leda e Neide que me inspiraram a aprimorar minha pesquisa.

Às Professoras Formadoras, participantes da pesquisa, que se dispuseram a narrar suas histórias vividas como professoras responsáveis pela formação junto aos professores da rede municipal de ensino de Lages.

Às colegas de profissão Jocemara, Maribel, Mary Isolete, Ivana e Marimília que incentivaram, cada uma do seu jeito, minha vinda ao mestrado. Valoroso apoio!

Aos colegas de profissão da rede municipal de ensino de Lages que lutaram e conquistaram o direito de recebimento de bolsa e a licença renumerada para a realização dos estudos. Uma conquista que contribui para a constituição da identidade profissional, para a melhoria da educação municipal e, ainda, para a valorização profissional.

O homem para ser homem, não pode se manter em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p. 128).

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire
Pedagogia da Autonomia

Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz definitivamente na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que justamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções alcançadas, e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las.

Adolfo Sánchez Vázquez
Filosofia da Práxis

RESUMO

O objeto desta pesquisa foi o estudo de políticas de formação continuada de professores. Partindo do desafio de compreender a formação de professores e a sua constituição, emerge a questão mobilizadora da pesquisa: os professores da rede municipal de ensino de Lages tiveram participação no planejamento dos processos de formação nas políticas públicas: PROFA e PRÓ-Letramento? Objetivou-se com a pesquisa aprofundar a compreensão sobre a concepção, a participação dos professores nos encontros de formação, a implementação e a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Lages (SC), no período de 2002 a 2012, tendo como referência os programas PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e PRÓ-Letramento (Mobilização pela qualidade na educação). Os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) professoras entre aquelas que protagonizaram a implementação e a materialização das políticas de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages, neste período. A pesquisa realizada teve base qualitativa e pretendeu captar as particularidades e experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nesse processo de formação. A estratégia usada para o levantamento dos dados de pesquisa foi a entrevista narrativa. As narrativas contribuíram para a reconstrução dos fatos históricos, proporcionando aos sujeitos recordar os momentos vividos e ressignificar alguns sentidos atribuídos às políticas de formação continuada de professores na rede municipal. Este trabalho tem como base teórica o materialismo histórico dialético. Com essa pesquisa, percebeu-se que as políticas de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages apresentam uma história importante, e muito se avançou na educação escolar, a partir dos processos desencadeados nos encontros de formação. Além disso, verificou-se que existe a garantia da oferta da formação continuada, há a necessidade de que os professores venham a construir um grupo social para a sua efetiva participação nos momentos de planejamento, implementação e materialização da formação continuada. Assim, o professor compreende-se como responsável pela sua formação profissional, processo coletivo que envolve todos os professores e profissionais da educação de uma rede escolar. Podemos afirmar que a formação continuada de professores tem um grande potencial para contribuir na constituição da identidade profissional, para a valorização profissional, para a melhoria da qualidade educacional. Essas possibilidades se fortalecem, sobretudo, quando é dada a oportunidade aos professores de participarem efetivamente da construção dos projetos educacionais. Os professores sujeitos e protagonistas do fazer pedagógico, baseados em uma perspectiva dialética, valorizam a relação teórica e prática e compreendem os aspectos históricos e sociais que se efetivam a partir da historicidade, totalidade e contradição existentes no universo humano.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Materialização das políticas públicas. PROFA e PRÓ-Letramento. Materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

The objective of this research was the study of the continuous teacher training policies. To begin with the challenge of understanding teacher training, and its constitution, the question which mobilizes the research emerges: have the teachers in Lages municipal school system had participation in the planning of training processes in public policies: LTTP (Literacy Teachers Training Program) and Pro literacy training (Mobilization for quality in education)? The objective of this research was to understand the conception, the participation of teachers in the training meetings, the implementation and the materialization of the public policies in a continuing education of teachers in the municipal education network of Lages (SC), from 2002 to 2012, based on the programs LTTP and Pro literacy training. The subjects of the research were 12 (twelve) teachers among those who carried out the implementation and the materialization of the continuous education training policies in the municipal network of Lages. The research was qualitatively based and sought to capture the particularities and experiences lived by the subjects involved in this training process. The strategy used for surveying the research data was the narrative interview. The narratives contributed to the historical facts reconstruction, allowing the subjects to recall the lived moments and to resignify some meanings attributed to the continuous teachers training policies in the municipal network. This study is based on dialectical historical materialism. Within this perspective, it has been seeking to intertwine and recognize the researched data as a culture produced by society, in order to reconstruct new meanings, from the understanding and appreciation of human action in the constitution of society. With this research, it was noticed that the continuous teaching training policies in the municipal network of Lages represents an important history, and a significant progress has been made in school education, due to the processes triggered in the training meetings. In addition, it was verified that there is a guaranteed offer of continuing education, and also, there is a need for teachers to build a social group for their effective participation in the planning, implementation and materialization of continuing education. Thus, the teacher understands himself as responsible for his professional training, involving all the teachers and professionals of the education in a school network. It can be alleged that the continued formation of teachers has a great potential to contribute to the constitution of the professional identity, to the professional valorization, and to the improvement of the educational quality. These possibilities are strengthened, above all, when the opportunity to participate effectively in the construction of educational projects is owned to the teachers. The teachers who are subjects and protagonists of the pedagogical work, based on a dialectical perspective, value the theoretical and practical relation and understand the historical and social aspects that are realized from the totality and contradiction existing in the human universe.

Keywords: Continuing teacher training policies. Materialization of public policies LTTP and Pro literacy training. Dialectical historical materialism.

LISTA DE SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal de Lages
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Mobilização pela Qualidade da Educação
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO/07

PROBLEMÁTICA – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA/08

JUSTIFICATIVA - RAZÕES QUE NOS LEVARAM A PESQUISAR/09

OBJETIVOS DA PESQUISA/10

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO/11

CAPÍTULO 1 – ESTRUTURA TEÓRICA DA PESQUISA/14

1.1 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA/14

1.2 PERCEPÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/20

1.3 APROXIMAÇÕES AO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO/37

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/41

2.1 FORMAÇÃO INICIAL: MARCOS LEGAIS/41

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS E PROCESSOS/46

2.2.1 Vestígios das influências dos organismos internacionais na constituição das políticas públicas de formação continuada/55

CAPÍTULO 3 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROFA E PRÓ-LETRAMENTO/60

3.1 PROFA/63

3.2 PRÓ-LETRAMENTO/70

CAPÍTULO 4 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES A PARTIR DA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFA E PRÓ-LETRAMENTO/75

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA/75

4.1 EFETIVAS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES/77

4.1.1 Formação continuada/78

4.1.2 Organização dos encontros de formação/88

a) Participação dos professores formadores nos momentos de formação – formação dos professores formadores/88

b) Participação dos professores nos momentos de formação continuada/94

4.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PROFA E PRÓ-LETRAMENTO/101

4.2.1 Concepção histórico cultural/101

4.2.2 Concepção construtivista/105

4.2.3 Não declaradas/106

4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS FORMADORAS A RESPEITO DA RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – PROFA E PRÓ-LETRAMENTO/108

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS/119

4.4.1 Implementação das políticas públicas/125

Baixo custo financeiro/130

4.5 CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES/133

4.5.1 Contribuições/134

4.5.2 Continuidade e descontinuidade/140

4.5.3 Coletivo cooperativo/144

CONSIDERAÇÕES FINAIS/147

REFERÊNCIAS/152

APÊNDICES/155

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE/155

APÊNDICE B - Perguntas-guia/157

ANEXOS/159

ANEXO A – Sumário guia do formador/módulo 1 – PROFA/159

ANEXO B – Apresentação do programa PROFA/160

ANEXO C – Apresentação do programa PRÓ-Letramento/161

ANEXO D – Objetivos do PRÓ-Letramento/162

INTRODUÇÃO

A práxis produtiva é tão humana como a práxis social, não só no sentido de que o homem é o seu objeto – na práxis social – como também no sentido de que é sempre o sujeito de toda práxis; portanto, nada acontece na história que não contenha necessariamente sua intervenção. Tanto o desenvolvimento das forças produtivas como a destruição de determinadas relações sociais e tanto as relações econômicas como as políticas são produto da atividade prática dos homens (VÁZQUEZ, 2011, p. 341).

Pesquisar sobre formação de professores é, ao mesmo tempo, antigo e atual, essa afirmativa se deve, possivelmente, pelas mudanças ocorridas historicamente a partir das relações sociais. De acordo com Gatti (2009), nos últimos anos, mais precisamente desde a década de 1990, a formação de professores inseriu-se na pauta mundial das discussões sobre educação, baseando-se em dois aspectos: no primeiro, a imposição do mundo do trabalho, que mais firmemente vem estruturando novas condições em modelos informatizados; no segundo, o precário desempenho escolar de grande parcela da população apresentado nos resultados das avaliações institucionais. As políticas públicas educacionais movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes para suprir as demandas do mercado de trabalho e as defasagens de aprendizagem apresentadas.

Entretanto, a formação de professores é uma das estratégias utilizadas pelos governos, supostamente, como forma de garantia de elevação da qualidade na educação. Qualidade essa aferida através de índices, para tanto, os governos implantam programas de avaliação com base em parâmetros internacionais. Nessa perspectiva, podemos afirmar que as políticas públicas educacionais instituídas no Brasil em grande parte têm fortes influências internacionais e contribuem para que se constituam em uma concepção meritocrática, fragmentada e pragmatista e tem como objetivo principal a preparação para o mercado de trabalho.

De modo geral, espera-se que as políticas públicas educacionais implementadas sirvam como meio para resgatar a importância do fazer pedagógico, promover a qualidade de vida e, sobretudo, proporcionar o protagonismo aos professores. Certamente, a formação, na perspectiva da valorização histórica, está calcada na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem melhor compreensão de que a educação vai para além dos muros da escola (MÉSZÁROS, 2005), sendo meio de emancipação social, pois as ações educativas são práticas políticas.

No entanto, é apontado por estudiosos da área da educação, como Gatti (2003), (2004; 2009; 2013), Evangelista (2012), Evangelista e Shiroma (2007), Scheibe (1987; 2004;

2008; 2010; 2016), Mainardes (2006; 2009; 2011; 2013) e Masson (2003; 2008; 2009) em suas pesquisas que as políticas de formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, seguem parâmetros internacionais e perpetuam a ideia do saber-fazer, baseadas em um conhecimento tácito. Por outro lado, há a luta para que a comunidade escolar seja ouvida, as políticas educacionais necessitam ser pensadas a partir de ações que privilegiem a participação dos professores como protagonistas no processo de concepção, implementação e materialização das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores revela-se como um campo profícuo para a ressignificação das ações realizadas na educação e, ainda, como um meio para a constituição de um coletivo pensante (GROSCH, 2011) e colaborativo, com vista ao respeito, à equidade de oportunidades, à valorização da carreira profissional e às melhorias nas condições de trabalho. A formação continuada poderá também colaborar para o desenvolvimento político e promover a práxis reflexiva.

PROBLEMÁTICA – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da educação lageana percebeu-se o esforço em oferecer aos professores momentos de formação continuada. Relatos de profissionais mais experientes da rede municipal de ensino indicam que houve uma preocupação com a formação continuada e também, constantemente, houve encontros para que pudessem discutir sobre os fazeres pedagógicos. Mais tarde, com a implementação do plano de cargos e salários da carreira dos professores, a formação continuada passou a ser assegurada pela Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, descrita no Artigo 33, parágrafo 1º e a formação passou a se constituir de maneira mais intensa e sistematizada. Nesse artigo está previsto que a Secretaria Municipal da Educação deverá oferecer quarenta horas de formação continuada ao longo do ano letivo.

A formação continuada de professores, como visto acima, está assegurada nos termos da lei, e realizada com regularidade na rede municipal de ensino. Entretanto, historicamente tem se observado a falta de continuidade dos programas implementados. Quando há a troca da equipe administrativa, após o pleito eleitoral, há uma tendência para rupturas nos programas em andamento, e, muitas vezes, se nega o existente, como parte importante do processo historicamente construído

Percebe-se, todavia, que as políticas de formação continuada já possuem uma história de contribuições importantes e muito se avançou na educação lageana a partir dos processos desencadeados nos encontros de formação ao longo da história. No entanto, os resultados

indicados pelos índices de aproveitamento escolar dos estudantes, como PROVINHA BRASIL¹, ANA² e PROVA BRASIL³ não têm se apresentado como satisfatórios. Sabe-se que esta relação entre formação e resultados na educação não é uma relação causa e efeito. Há um contexto, há um pressuposto de que a participação dos professores na concepção das políticas públicas de formação seria relevante para a constituição de um grupo social responsável pela formação profissional e pelo comprometimento com a elevação do aproveitamento dos estudantes. Diante disso pergunta-se: *os professores da rede municipal de ensino de Lages tiveram participação no planejamento dos processos de formação nas políticas públicas: PROFA⁴ e PRÓ-Letramento⁵?*

Nessa linha de pensamento, cabe refletir sobre as políticas públicas de formação continuada de professores implementadas na rede municipal de ensino de Lages. Nesse cenário, pretende-se pesquisar como se deu a implementação e a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores: PROFA e PRÓ-Letramento. Também é essencial analisar como se dava a participação dos professores nesses encontros, examinar as tendências teóricas que pautavam as políticas adotadas, e ainda, os avanços trazidos por essas políticas públicas de formação continuada à educação lageana.

JUSTIFICATIVA - RAZÕES QUE NOS LEVARAM A PESQUISAR

O interesse pelo tema “políticas públicas de formação continuada de professores” se deve à experiência da pesquisadora, durante seu percurso profissional. Realidade vivenciada durante os últimos quatro anos de trabalho, período em que esteve à frente da coordenação do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Lages e no qual coordenou o programa federal de formação continuada PNAIC, exercendo a função de professora formadora do programa PNAIC junto a Universidade Federal de Santa Catarina e desempenhando a função de professora formadora responsável junto ao grupo de professores alfabetizadores da rede

¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050 Acesso em: 03/01/2018.

² A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> Acesso: 03/01/2018.

³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em: 03/01/2018.

⁴ PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

⁵ PRÓ-Letramento Foi um programa de formação continuada de professores implementado para garantir a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.

municipal de ensino. Antes desse período, trabalhou durante dois anos como orientadora pedagógica na escola onde lecionava, e durante onze anos trabalhou como professora alfabetizadora.

A partir dessas experiências vivenciada durante esse tempo, em meio à formação continuada, ressalta-se que, apesar de existirem políticas públicas de formação de professores, verifica-se a inexistência de documentos que relatem sua materialização e as evidências históricas desse período são poucas. Logo, existem poucos vestígios sobre os avanços produzidos por elas. Embora haja reorganização dos processos quando há troca da equipe técnica, após as eleições municipais, não existem possibilidades concretas de compreender se os conceitos desenvolvidos durante o processo de formação contribuíram para a melhoria na qualidade de ensino na rede municipal de ensino de Lages.

Entretanto, na experiência vivenciada enquanto formadora e coordenadora, percebeu-se o quanto os professores se esforçam para proporcionar momentos significativos de aprendizagem aos seus estudantes, cada qual com suas concepções e possibilidades. Compreendemos a singularidade como essencial para a constituição do coletivo. Nesse sentido, percebe-se a ruptura entre a formação continuada oferecida e o anseio dos professores para realizar seu trabalho.

A formação continuada de professores é considerada como um dos pilares para a elevação da qualidade do ensino nas redes escolares. Faz-se necessário compreender, portanto, como são pensadas e a quais finalidades servem as políticas públicas de formação continuada de professores: para a emancipação ou para satisfazer as exigências atreladas aos índices, ou ainda, para suprir as necessidades do mundo do trabalho⁶? Pesquisar a historicidade a temporalidade e as contradições dos momentos de formação continuada, podem servir de ponto de partida para a compreensão sobre como essas políticas foram implementadas e quais avanços trouxeram à rede municipal de ensino de Lages.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Em linhas gerais, objetivou-se com a pesquisa compreender a implementação das políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Lages, no período de 2002 a 2012, a partir dos programas: PROFA e PRÓ-Letramento.

⁶ Compreendemos as relações de trabalho como meio de emancipação social, contudo, é possível observar que de certa maneira as políticas públicas educacionais são constituídas com o objetivo de suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, de maneira específica, pretendeu-se: a) Investigar quais foram as possibilidades de participação efetiva dos professores nos momentos de formação continuada; b) examinar quais concepções teóricas pautavam as políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Lages, no período 2002-2012; c) verificar indicativos de contribuições destas políticas públicas na formação de professores na rede municipal de ensino de Lages; e c) refletir a partir de obras de autores de referência na área das políticas públicas educacionais: Gatti (2003), (2004; 2009; 2013), Evangelista (2012), Evangelista e Shiroma (20007), Scheibe (1987; 2004; 2008; 2010; 2016), Mainardes (2006; 2009; 2011; 2013) e Masson (2003; 2008; 2009) sobre como são levadas em conta a criação e a implementação das políticas de formação de professores.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro deles fundamenta teoricamente a pesquisa e foi dividido em três partes. Na primeira parte são abordados os caminhos e o conjunto de procedimentos que possibilitaram o desenvolvimento da dissertação. Também é apresentado o uso do método de pesquisa e as estratégias para a coleta e a análise dos dados. O método e as estratégias utilizadas para o levantamento dos dados empíricos são constituídos na metodologia – entrevistas narrativas, que tem como base teórica as concepções de Weller (2013). Na sequência, na segunda parte, são apresentadas as pesquisas acerca do tema nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Ponta Grossa, *Scientific Electronic Library Online - SciELO*⁷, Universidade do Planalto Catarinense e de eventos como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED⁸ e Congresso Nacional de Educação - EDUCERE⁹. Na terceira parte, discorreremos sobre a teoria de base que sustenta a discussão

⁷ É uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da [FAPESP](#) - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a [BIREME](#) - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do [CNPq](#) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> acesso: 27/12/2017.

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação – é uma entidade sem fins lucrativos que congrega cursos de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. <http://www.anped.org.br/sobre-anped> acesso em: 28/03/2017.

⁹ Em 2000, após a realização da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia na PUCPR em Curitiba/Brasil, constatou-se que a formação de professores e o trabalho docente em perspectivas políticas, históricas, teóricas e metodológicas, vinham se constituindo no eixo temático dessas semanas e despertando o interesse dos estudantes da instituição. Em 2001, um grupo de professores da pós-graduação e da graduação em Educação da PUCPR tomou a iniciativa de criar o CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), hoje em sua décima terceira edição, com o objetivo de socializar os resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos da graduação, da pós-graduação e de diferentes profissionais da área da Educação. Historicamente, o evento tem promovido também a aproximação entre docentes e estudantes da educação superior

dos dados empíricos. A concepção dialética da história, numa perspectiva de base histórico-cultural, com apoio em obras de: Vázquez (2011), Mészáros (2005), Lukács, apresentado por Mészáros (2013) e Saviani (2008; 2013), que serviram como objeto de estudo e aprofundamento dessa pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se a historização da formação inicial e continuada de professores e também, pretende-se apontar, por meio dos vestígios observados na pesquisa, ou seja, a influência dos organismos internacionais na constituição das políticas públicas de formação continuada de professores.

Em seguida, no terceiro capítulo, são apresentados os programas PROFA e PRÓ-Letramento a partir de pesquisa documental realizada em material didático pedagógico distribuído aos cursistas durante o programa. Além disso, são descritos os fundamentos legais e a estrutura dos programas.

Na sequência, no quarto capítulo, foram apresentados os dados empíricos. Pretendeu-se, a partir da análise dos dados, investigar quais foram as possibilidades de participação dos professores nos momentos de formação continuada, examinar quais concepções teóricas pautavam as políticas públicas de formação continuada de professores e, ainda, buscar indícios sobre a contribuição dessas políticas públicas na rede municipal de ensino de Lages.

Ainda no que se refere à organização da dissertação, foi realizada a inserção de trechos das entrevistas narrativas ao longo do trabalho por meio dos chamados “dedos de prosa”. Na região serrana temos como hábito de dar um tempo nos afazeres diários para tomar um chimarrão e ter um dedo de prosa com os amigos, colegas e vizinhos. Nesse sentido, os dedos de prosa apresentados ao longo do trabalho têm o objetivo de evidenciar a experiência vivida pelas professoras formadoras durante a materialização dos programas de formação. Da mesma forma, assim como os dedos de prosa que temos ao longo do dia com nossos amigos, aqui no trabalho eles servem para ilustrar, e tornar mais significativo o que está sendo discutido, e contribuir para que tenhamos diferentes pontos de vista a partir de uma percepção dialética. Essa ação foi inspirada na tese da Professora Doutora Maria Selma Grosch (2011), que denominou esses momentos como “nuances do real” e também na tese de doutorado da Professora Neide de Melo Aguiar Silva (2003), que produziu as “nervuras do real”. Os dedos de prosa aparecem muitas vezes evidenciando os objetivos da pesquisa.

E foi então que apareceu a raposa:
 _ *Bom dia – disse a raposa.*
Bom dia – respondeu educadamente o pequeno príncipe, que, olhando
à sua volta, nada, viu.
 _ *Eu estou aqui – disse a voz -, debaixo da macieira...*
 _ *Quem és tu? – perguntou o príncipezinho. – Tu és bem bonita...*
 _ *Sou uma raposa – disse a raposa.*
 _ *Vem brincar comigo – propôs ele. – Estou tão triste...*
 _ *Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. - Não me cativaram*
ainda.
 _ *Que quer dizer cativar? – perguntou o príncipezinho.*
 _ *É algo quase sempre esquecido - disse a raposa. – Significa criar*
laços...
 _ *Exatamente – disse a raposa. - Tu não és ainda para mim senão um*
garoto igualmente igual a cem mil outros garotos. [...] Mas, se tu me
cativas, nós teremos necessidade um do outro.
 _ *Começo a compreender – disse o pequeno príncipe.*
A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe:
 _ *Por favor... cativa-me! – disse ela.*
 _ *Eu gostaria – disse o príncipezinho - , mas não tenho muito tempo.*
Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.
 _ *A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. – Os*
homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compra tudo
pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens
não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!
 _ *Que é preciso fazer? – perguntou o pequeno príncipe.*
 _ *É preciso ser paciente – respondeu a raposa.*
Antoine de Saint-Exupéry
O pequeno príncipe

1 ESTRUTURA TEÓRICA DA PESQUISA

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo (VÁZQUEZ, 2011, p. 230).

Este capítulo se divide em três partes. Na primeira delas serão descritos os recursos metodológicos utilizados para a coleta e a interpretação dos dados. Na segunda parte foi desenvolvida a revisão bibliográfica, pesquisa realizada nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da SCIELO, da Universidade do Planalto Catarinense e em anais de eventos como ANPED e EDUCERE. Por sua vez, na terceira parte apresentamos a concepção teórica que sustenta as discussões desse trabalho.

1.1 METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

Os caminhos da pesquisa aqui relatados e consolidados são descritos pela metodologia utilizada. É possível ampliar o conceito de metodologia, considerando-a para além de um simples caminho, ou mesmo conjunto de procedimentos, nesse sentido, compreendemos como a verificação da realidade a partir da ciência (GROSCH, 2011). Em linhas gerais, podemos definir metodologia como ações realizadas para coletar os dados da pesquisa sem perder de vista a coerência epistemológica e a rigorosidade metodológica (SEVERINO, 2016). Ainda nessa perspectiva, a metodologia serve como caminho para estruturar toda a pesquisa, sem que sejam perdidos de vista os objetivos traçados no projeto de trabalho. É também fundamental perceber que a pesquisa tem um caráter político (SEVERINO 2016).

Diante do exposto, a pesquisa poderá servir de impulso para contribuições sociais e incremento de políticas que favoreçam as melhorias nas estruturas do universo pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa não trata apenas de aprender ou de se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, mas de contribuir para a emancipação política dos sujeitos envolvidos nela. Para Severino (2016), a pesquisa não se aplica simplesmente ao uso de técnicas e ao levantamento dos dados, mas como forma de educação.

Construir o futuro, a meu ver, implica investir na educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. Isso nos permite aduzir que o desenvolvimento da educação numa sociedade historicamente determinada como a nossa, não é questão apenas do domínio e da aplicação de novos saberes e de tecnologias sofisticadas (SEVERINO, 2016, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa se dá a partir do recorte histórico, entre os anos de 2002 a 2012, na rede municipal de ensino de Lages, pois durante esta década foram implementados dois programas de formação continuada, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o PRÓ-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação.

Foi realizado um levantamento prévio das pesquisas realizadas com base nesse tema. Foram lidos os resumos, palavras-chave, da introdução, da metodologia, e em alguns trabalhos a leitura foi mais criteriosa, pois se aproximavam dos objetivos da pesquisa. A pesquisa se deu em dissertações, teses e artigos em diferentes bancos de dados: dissertações e teses da Universidade Federal de Santa Catarina, dissertações Universidade Estadual de Ponta Grossa, eventos como ANPED, EDUCERE e dissertações na biblioteca da Universidade do Planalto do Catarinense, utilizando os seguintes descritores: políticas públicas, formação continuada de professores, concepção dialética e sócio-histórica, base histórico-cultural. A realização da revisão bibliográfica é apontada por Triviños, como:

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os recursos alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

A revisão bibliográfica também objetiva reorganizar as ideias e confrontar hipóteses levantadas. Nesse sentido, Severino (2016), explica que a revisão bibliográfica se constitui em três etapas:

Abandonam-se algumas ideias, acrescentam-se novas, reformulam-se outras. Isto quer dizer que a primeira formulação não é definitiva: inicialmente, do ponto de vista lógico, será tão somente provisória. Já na terceira etapa, ou seja, no momento em que, amadurecida uma posição, se parte para a composição do trabalho, então é preciso estar de posse de uma formulação definitiva, que poderá confirmar a primeira ou modificá-la (SEVERINO, 2016, p. 143).

Além disso, a revisão bibliográfica se configura em dois aspectos básicos, o primeiro contribui na contextualização do problema dentro da área de estudo, no segundo sentido serve para compor a análise do referencial teórico. Justifica-se a realização da revisão bibliográfica, pois auxilia a delinear melhor o objeto de pesquisa e é também uma forma de respeitar e

prestigiar os pesquisadores que nos antecederam. Percebe-se, agora que este trabalho possibilitou o levantamento de indícios que contribuíram tanto para o aumento de informações a respeito do tema, como para ampliar a base teórica a ser estudada.

Sobretudo, a revisão bibliográfica revelou contribuições de algumas pesquisas já realizadas na área das políticas públicas de formação continuada de professores, numa perspectiva dialética de base histórico-cultural, para tanto, “[...] levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelece uma relação dialética” (SAVIANI, 2013, p. 118).

Além disso, a pesquisa é de base qualitativa e pretendeu-se captar as particularidades e experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nesse processo investigativo. De acordo com Severino (2016), foi descoberto pelos cientistas que o conhecimento humano não poderia ser reduzido, ou mesmo, mensurado a partir dos mesmos critérios, “quando o homem era considerado como objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito [...]” (SEVERINO, 2016, p. 125).

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida, primeiramente, em caráter exploratório, objetivando entender o real e o ambiente em que as professoras formadoras se situavam. Por outro lado, para Triviños, a pesquisa qualitativa destaca-se por valorizar as relações humanas como constituintes da sociedade e

[...] ressalta a influência do *ambiente* sobre os atores. Se estes são retirados de seu meio habitual é muito difícil chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

De acordo com Severino (2016) e, do mesmo modo, para Triviños, o respeito à dimensão social é fundamental para a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, pois proporciona o processo de humanização dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente na pesquisa.

Ressalte-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social (SEVERINO, 2016, p. 228- 229).

Nessa linha de pensamento, esta pesquisa é de base histórico-cultural, pois se caracteriza pela valorização da história vivida pelos sujeitos da pesquisa em suas experiências de vida,

[...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p. 119-120).

É utilizado o método de entrevistas narrativas, em razão do que é apontado por Weller (2013, p. 224):

o uso de narrativas como forma de expressão, de narrar um fato ou contar uma história está presente em toda experiência humana. O contar histórias implica a construção de estados internacionais que podem aliviar ou tornar familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Assim, as narrativas contribuíram para a reconstrução dos fatos históricos, recordar os momentos vividos e ressignificar alguns sentidos atribuídos às políticas de formação continuada de professores. Ainda nesse sentido, foi utilizado um roteiro estruturado com perguntas-guia. As perguntas serviram como fio condutor, tal qual, como um meio para iniciar e relembrar os fatos vividos. “Embora, toda narrativa, possua, em sua maioria, uma estrutura semelhante à estrutura de orientação para ação, ou seja, um contexto, acontecimentos sequenciais e uma certa cronologia” (WELLER, 2013, p. 224). Assim, fez-se necessário o uso do roteiro. No caso em tela, foram utilizadas as entrevistas narrativas com roteiro pré-estruturado gravadas em áudio.

Já para a análise dos dados, foram utilizados os passos descritos por Weller (2013), primeiro há a realização da transcrição completa da entrevista, no segundo momento faz-se uma condensação apontando os temas mais importantes e, no terceiro momento, emergem as categorias. Dessa maneira, as categorias surgiram a *posteriori*, e foram colocadas em quadros para a análise dos dados coletados.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) professoras que no período de 2002 a 2012 estiveram envolvidas como protagonistas nos processos de implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento na rede municipal de ensino de Lages.

No momento da coleta dos dados, a partir dos relatos das professoras formadoras, percebe-se o quanto gostaram de narrar parte de suas histórias vivenciadas na rede municipal de ensino, como responsáveis pela formação dos professores. Agradeceram a oportunidade de reviver a história, sentiram-se valorizadas com a oportunidade de relatar como foram os momentos históricos e as mudanças na educação lageana ao longo do tempo. Também, demonstraram reconhecer algumas falhas nas políticas implementadas, mas as reconhecem como sendo fundamentais na constituição da estrutura pedagógica da rede de ensino de Lages.

Para a realização das análises foram constituídos três grupos. O primeiro deles foi formado pelas professoras formadoras que atuaram na implementação e materialização do PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento. O segundo grupo foi composto pelas professoras formadoras que trabalharam na segunda versão do PRÓ-Letramento e o terceiro grupo foi composto pelas professoras formadoras que atuaram na terceira versão do PRÓ-Letramento.

A escolha da entrevista narrativa se deve ao fato de possibilitar uma “[...] análise ‘sintomática’ dos dados que iniciam com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos” (WELLER, 2013, p. 213). As narrativas possibilitaram, portanto, compreender, reconhecer e valorizar a história dos momentos de formação continuada neste recorte histórico proposto na pesquisa, a partir do olhar dos envolvidos na implementação dessas políticas públicas de formação continuada de professores. Diante do exposto, há uma questão que merece ser apresentada, é a escolha do método entrevista narrativa, sua escolha não foi aleatória, pois o método em questão veio ao encontro da perspectiva teórica abordada nesse trabalho.

No momento do encontro para a realização das entrevistas narrativas, foi aplicado um questionário com perguntas relacionadas ao percurso profissional, o questionário objetivava traçar o perfil do sujeito da pesquisa. No dia da realização de cada entrevista foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e foram explicados os objetivos da pesquisa. Destaca-se que a identidade dos sujeitos foi mantida em sigilo e todas as informações serão utilizadas para fins de pesquisa acadêmica.

Diante do exposto, para realizar a pesquisa o projeto precisava ser analisado e aprovado, para que pudéssemos sair a campo e coletar os dados. Então, o projeto foi submetido à plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sob o registro nº 63121316.2.0000.5368, garantindo a responsabilidade ética do levantamento e uso dos dados coletados.

Foi realizada pesquisa documental, sendo esse um estudo descritivo que levantou informações em documentos oficiais dos programas PROFA e PRÓ-Letramento. Além disso, foi realizada também a triangulação dos dados. Para Triviños (1987), a triangulação é uma forma de englobar o máximo de informações e ter possibilidade de melhor compreensão do objeto de pesquisa, nesse sentido descreve:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A triangulação se efetivou a partir do cruzamento das informações trazidas pelos documentos oficiais do MEC, com as narrativas das professoras formadoras e as contribuições teóricas dos autores que estruturam a base teórica desse trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa se deu a partir do recorte histórico, entre os anos de 2002 a 2012, na rede municipal de ensino de Lages, pois durante esta década foram implementados dois programas de formação continuada, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação.

O programa PROFA implementado em 2002, foi apresentado com o objetivo de implementar formação para os professores alfabetizadores, assim como é descrito no próprio documento:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende favorecer a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 1).

Já o programa PRÓ-Letramento implementado em 2006, foi instituído alguns anos depois do PROFA, e seu objetivo era contribuir para a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes no campo da leitura, escrita e matemática, como é apontado no documento:

Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, GUIA GERAL, 2012, p. 1).

No terceiro capítulo, será apresentada, de maneira bastante minuciosa, a estrutura das políticas públicas de formação continuada de professores o PROFA e o PRÓ-Letramento.

1.2 PERCEPÇÕES A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta subseção compreende a revisão bibliográfica que objetiva revelar as contribuições de algumas pesquisas já realizadas na área das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, a partir da análise de teses, dissertações e artigos.

Para iniciar o trabalho foi necessário identificar pesquisas já realizadas na área da formação de professores em bancos de dados das universidades. Essa ação é compreendida como revisão bibliográfica. Vale ressaltar que, nos primeiros momentos, a pesquisa não foi exitosa, deparamo-nos com uma imensa lista de trabalhos e nenhum deles a respeito da formação de professores. Pareceu-nos algo impossível de realizar, ainda levamos um tempo até encontrar trabalhos que discutissem a formação continuada de professores. Após alguns dias de trabalho e sem qualquer evolução, realizamos a leitura da tese da Professora Doutora Maria Selma Grosch, orientadora dessa pesquisa. Lendo o trabalho da professora, foram surgindo ideias e possibilidades. Ao longo da leitura foram sendo revelados autores, e como diz o poeta: “um ponto aumenta o conto”, percebemos as possibilidades da pesquisa e a realização do levantamento bibliográfico. A primeira delas era pesquisar a tese da Professora Doutora Leda Scheibe, pois ela havia sido orientadora na tese da Professora Doutora Selma e uma grande estudiosa na área de formação de professores.

Mais tarde, participamos de um evento organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Sul, em 2016. Nesse evento, tivemos a oportunidade de participar de palestras, e duas delas foram bastante significativas, pois contribuíram para a definição do objeto de estudo dessa pesquisa, ouvimos os estudiosos na área das políticas públicas educacionais: Jefferson Mainardes e Gisele Masson. Na volta a Lages, fomos em busca de trabalhos desenvolvidos por esses autores. Passadas algumas semanas de intensa pesquisa, enfim, compreendemos como realizar uma revisão bibliográfica.

Nesse sentido, numa incursão por trabalhos de diferentes instituições, foi realizada uma busca de dissertações, teses e artigos no campo das políticas públicas de formação continuada de professores. Numa primeira leitura de resumos dessas pesquisas é possível observar que as políticas são pensadas com o objetivo de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam nas escolas públicas, e ainda pretendem efetuar integração entre a educação básica e ensino superior, assegurando a qualidade do ensino público. Sobretudo,

observa-se também que há a influência dos organismos internacionais em suas estruturas organizacionais. Os significados desses dados foram discutidos por meio de uma revisão bibliográfica que se fundamentou na leitura de trabalhos na área das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, tais como: Grosch (2007; 2011); Silva, Grosch (2007); Scheibe (1987; 2004; 2008; 2010); Masson (2003; 2008; 2009); Mainardes (2009), Evangelista, Shiroma (2007), Evangelista (2012), Barcelos (2000), Santos (2014) e Silva (2013). Então, apresentam-se a seguir os trabalhos pesquisados a partir da ordem em que foram pesquisados pela autora.

Grosch (2007), no artigo intitulado *A construção da autonomia profissional como uma ação política através do coletivo de professores na formação continuada*, propõe uma reflexão sobre o caráter político da condição do sujeito nos processos de formação. O professor como sujeito histórico que não se distancia de seus costumes, valores e crenças, a partir das relações sociais constitui-se politicamente. É apresentado no texto um olhar específico sobre a necessidade de se pensar nas políticas públicas de formação continuada a serem implementadas, tomando os professores como sujeitos envolvidos na sua constituição.

Quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar as suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar com, ou refutar, as próprias ideias (GROSCH, 2007, p. 1523).

Dessa maneira, o processo de formação continuada de professores necessita ser pautado numa perspectiva da ação-reflexão-ação, considerando a formação como processo que vai além de encontros teórico-metodológicos para discutir técnicas ou modelos a serem seguidos. É um processo que se dará permanentemente pela valorização do conhecimento historicamente construído e fortalecendo o coletivo de professores, pois a formação continuada faz parte do processo de construção da identidade profissional do professor.

Nesta perspectiva defende-se o espaço da formação continuada como uma instância de constante exercício da humildade, no sentido de compreender, sem pré julgamentos, nem meras teorizações, o que de fato acontece na prática pedagógica que revela uma compreensão da teoria que a fundamenta, que permita uma reflexão, sem os ditames de modismos desta ou daquela tendência ou concepção, para poder, com rigorosidade metodológica e vigilância teórica, a partir de pressupostos defendidos pelo coletivo de educadores tanto da educação básica quanto da graduação e pós graduação, poder enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo e se de fato faz-se o que se propunha ser correto ou adequado fazer, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar (GROSCH, 2007, p. 1523).

Grosch (2011) apresenta, na sua tese de doutorado intitulada *A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)*, uma pesquisa realizada sobre as políticas públicas nos processos de formação continuada de professores a partir da implantação da EFPPF – Escola de Formação Permanente Paulo Freire, na rede municipal de ensino de Blumenau. Teve como objetivo principal compreender como foram concebidas, implantadas e avaliadas as políticas públicas de formação de professores e, ainda, promove a reflexão sobre como os momentos de formação implicam na definição da identidade docente e o respeito à singularidade do sujeito. A análise dos dados foi realizada a partir da base teórica histórico-cultural com objetivo de entender quais oportunidades foram disponibilizadas aos professores para construir seu conhecimento a partir da perspectiva de práxis e, especialmente, se proporcionaram o desenvolvimento coletivo dos professores.

Esse trabalho aponta reflexões a partir de como foi realizada a implementação da escola de formação continuada de professores no município de Blumenau. Sobretudo, observa-se que, em um primeiro momento, que as ações desenvolvidas na escola de formação continuada eram inovadoras. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade da participação dos professores nos momentos de escolha e regulamentação dos processos de formação para que pudessem construir de forma coletiva com os programas a serem implementados, fazendo parte, assim, deste coletivo pensante descrito pela autora.

Percebe-se a importância de criar possibilidades para a participação e o conhecimento do professor na elaboração das propostas e na escolha das formas de implementações de políticas de formação continuada, assim é possível que apontem as reais necessidades percebidas por eles no universo escolar, considerando que:

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias; passa pela mudança de visão que só pode ser compreendida quando as decisões tomadas, no cotidiano da realidade escolar, estejam embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional [...] (GROSCH, 2011, p.33).

Compreende-se como formação de um coletivo pensante ações mobilizadoras em prol do grupo de sujeitos participantes dos processos de formação. Ações essas que possibilitam a reflexão sobre a prática e promovem a emancipação do sujeito, contribuindo com a constituição da identidade docente, compreendendo a identidade como algo historicamente construído a partir de um processo social no espaço de atuação profissional. Precisamos reconhecer a escola e sociedade como instituições indissociáveis, numa relação dialética que

se entrelaçam na tessitura do conhecimento científico e, igualmente, em conceitos cotidianos (GROSCH, 2011), pois a educação não pode se fechar nos limites dos portões da escola, deve sair às ruas, para os espaços públicos, deve se abrir para o mundo (MÉSZÁROS, 2005).

Sob o mesmo ponto de vista, compreende-se que é a partir das relações sociais que nos constituímos humanos, por este motivo é preciso considerar todos os momentos vividos como próprios à aprendizagem, não só os momentos formais oferecidos pela escola. Mézáros (2005) sustenta que a educação é sempre continuada, pois o processo de aprender se dá a todo o momento, independe do tempo e espaço. A tomada de consciência se materializa a partir das circunstâncias e a reflexão transforma as práticas humanas, reconhecendo o papel que exercem na sociedade.

Para que se efetivem práticas de emancipação e reflexão não poderia haver a descontinuidade dos programas de políticas públicas de formação continuada. Percebe-se que a descontinuidade ocorre, repetidas vezes, pelas mudanças governamentais em diferentes instâncias federal, estadual e municipal e, ainda, pela falta de compreensão por parte dos professores dos programas implantados. Isso se deve, como observado nas pesquisas, pelo fato de que os professores não estiveram envolvidos na elaboração e implementação e escolha desses programas. Grosch (2011) faz uma abordagem a esse respeito e aponta a impossibilidade da participação de todos os professores como uma consequência aos entraves educacionais:

Esta impossibilidade de participar como sujeitos da sua história e consciência de uma classe, num determinado período e contexto histórico, impede também que se tenha noção de uma totalidade e das determinações sociais no seu fazer cotidiano. Essas mudanças exigem a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as inovações que se quer implementar (GROSCH, 2011, p. 44).

A participação do professor na elaboração das diretrizes, dos programas e políticas públicas de formação continuada leva a pensar no ser humano como constituidor da sociedade. Precisamos lutar para superar esta visão de uma formação como suplementar ou para superar defasagem de aprendizagem na formação inicial, oportunizando a participação do professor como protagonista da sua formação no grupo onde se constitui como sujeito.

Silva e Grosch (2007) no artigo intitulado *Programa de formação continuada de profissionais da educação: saberes e fazeres mediadores na consolidação de propostas*, desenvolvem uma reflexão sobre os saberes e fazeres que delimitam as ações de formação continuada, realizada em parceria com gestores municipais e estaduais, que estão na abrangência da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Discutem essas parcerias a

partir do histórico consolidado e analisam suas implicações no desenvolvimento dos projetos. Porquanto, estas parcerias estão servindo às necessidades dos envolvidos.

Para as autoras, os saberes e fazeres pedagógicos são constituídos desde a formação inicial e se desenvolvem por toda a vida. Constituindo-se de forma: ético-políticas, epistemológica, técnicas e política-organizativas (SILVA, GROSCH, 2007). É apontada a relevância no desenvolvimento das políticas educacionais que contribuam para a constituição da identidade profissional e é possível compreender que a constituição da identidade profissional como ação que se desenvolve no ambiente de trabalho, mas não se desvincula das práticas sociais vividas fora do cotidiano escolar.

Por isso mesmo, propostas de formação continuada no contexto educacional enfatizam não apenas o desenvolvimento da competência pedagógica, mas visam proporcionar espaços e modos de reflexão sobre a prática educativa, possibilitando inovações e questionamentos a partir do conhecimento histórico e socialmente construído pelo professor (SILVA; GROSCH, 2007, p. 2).

Nos saberes e fazeres pedagógicos apresenta-se um conjunto de ações inter-relacionadas e que, muitas vezes, não são levadas em conta na implementação de programas de formação. O professor é sujeito do conhecimento, neste sentido as autoras apontam:

É na prática e com reflexão sobre a prática, através da formação em serviço, que os professores consolidam a revisão de ações, encontram novas bases e processam novos conhecimentos. É também na prática que eles vão encontrando outros elementos, outros subsídios que a formação inicial e continuada, por si só, não têm condições de fornecer (SILVA; GROSCH, 2007, p. 6).

Sobretudo, cabe pensar na ação desencadeada do fazer pedagógico como concepção de mundo que se fundamenta na teorização, não se desvincula da prática, constituindo-se a práxis reflexiva.

Scheibe (1987), em sua tese de doutorado denominada *Pedagogia universitária e transformação social*, explora a relação entre as universidades e a comunidade e como esses reflexos contribuem para a continuidade das classes dominantes ou para a transformação social. Nesta pesquisa a autora realiza uma pesquisa histórica que aborda como se constituem as universidades no Brasil. A pesquisa aponta como ponto forte a perspectiva teórica que embasa a prática realizada nas salas de aula. A inseparabilidade entre política e educação, pois o conhecimento pode ter ação transformadora na sociedade, neste sentido a educação assume caráter não neutro.

Observa-se no trabalho a preocupação com a epistemologia teórica adotada nos momentos de formação, como também, apresenta uma crítica a respeito da desvinculação teórica para a realização do trabalho pedagógico e essa ação como fadada ao pragmatismo e

de caráter reprodutivista. Nessa direção, Scheibe (1987) destaca a necessidade de refletir sobre a prática a partir de lentes teóricas:

[...] percebem a necessidade de inserir o seu trabalho pedagógico numa reflexão mais ampla, não se deixando iludir pela falácia tanto de esquemas que dispensam a análise pedagógica de seu trabalho, como daqueles que reduzem esta análise a inovações metodológicas desvinculadas de qualquer fundamentação teórica (SCHEIBE, 1987, p. 1).

Nessa perspectiva, cabe compreender a participação ativa dos professores na construção das políticas públicas educacionais, e a necessidades destas serem pensadas a partir da realidade social na qual estão inseridos.

Se a atividade pedagógica se dá em condições históricas determinadas, se ela não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação, se ela se encontra organicamente ligada à totalidade social onde se realiza, é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se portanto à inserção do ato pedagógico [...] (SCHEIBE, 1987, p. 4).

Ainda no sentido de participação dos professores como protagonista na concepção dos projetos de formação de professores, Grosch (2007) aponta:

[...] há necessidade da implementação de políticas de acompanhamento desses professores, através de um projeto de pesquisa consistente voltado para a sua realidade no cotidiano escolar, que permita construir um espaço de discussão reflexivo/crítica com base nas práticas escolares no seu fazer cotidiano, como profissional da educação, à luz das concepções teóricas veiculadas nos cursos de formação inicial e continuada (GROSCH, 2007, p. 1525).

Dessa forma, os processos percorridos para que haja a constituição da profissionalidade são carregados de sentidos. Embora não sejam percebidos esses caminhos, os professores são levados pela avalanche das exigências diárias da profissão. Certamente, são seduzidos pelas propagandas das políticas públicas de formação continuada de professores, como sendo a única maneira de construção de conhecimento. Para tanto, vale pensar na formação continuada como momento para ressignificação da prática pedagógica e constituição de um coletivo pensante.

Scheibe (2004), no artigo *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*, discute as políticas públicas de formação de professores na atualidade a partir de análise de pesquisadores e estudiosos críticos a todas as formas de colonialismo. A autora aponta que as políticas implementadas seguem as mesmas regras traçadas por governos anteriores, não rompendo com a função preparatória ao mercado, sendo pautadas em uma perspectiva técnico-instrumental. Ressalta também a necessidade de se estreitar o diálogo entre o governo e entidades organizadas no campo educacional.

Essas relações são elementos para a discussão de como as políticas são implementadas e como descaracterizam o profissional docente como sendo um profissional designado ao desenvolvimento de técnicas e sob o jugo de programas com ideário preparatório, a avaliações institucionais e preparação para o mundo do trabalho. Pretendem-se apenas melhorar os índices, esquecendo que os envolvidos nesse processo são sujeitos sociais.

A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. Daí, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional e frequentes campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação (SCHEIBE, 2004, p. 3).

Cabe ressaltar que a avaliação institucional, é uma política pública instituída no Brasil com mais intensidade, na década de 1990, com as reformas educacionais quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre a avaliação educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras internacionais e, nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB¹⁰. O documento descreve o objetivo da realização das avaliações em larga escala:

Por meio desse sistema, busca-se identificar a eficiência das redes de escolas brasileiras, valendo-se para isto: da avaliação do desempenho dos alunos em momentos conclusivos das diversas etapas de seu percurso escolar, e ao mesmo passo, da contextualização das condições em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Os dados obtidos permitem acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores e aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas (BRASIL, 2017, p. 2).

Percebe-se que as avaliações servem de base para a constituição das políticas públicas voltadas para a melhoria educacional brasileira, contudo os índices que se deseja alcançar são construídos segundo critérios de agências internacionais, nesse sentido percebe-se claramente a influências externas para a constituição das políticas públicas educacionais, e ainda que os projetos de formação de professores vêm sendo constituídos para a manutenção do mercado de trabalho e contribuindo para uma formação de cunho utilitarista e pragmático.

Scheibe (2008), no artigo *Formação de professores no Brasil: A herança histórica*, aborda a trajetória histórica da formação de professores no Brasil e como essas foram

¹⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em: 03/01/2018.

concebidas no núcleo das políticas públicas. Na sequência, questiona o perfil do professor que se deseja formar a partir das políticas educacionais implementadas.

O trabalho descreve a história da implementação dos cursos de formação inicial do magistério a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, 1996). A autora ressalta a importância do resgate histórico da trajetória educacional brasileira para a constituição da identidade profissional, o reconhecimento das ações implementadas contribui com a compreensão e reconhecimento das intenções imbricadas nas políticas públicas de formação de professores. Para a autora, a possibilidade da constituição de um sistema nacional de educação poderia contribuir para que as políticas educacionais fossem pensadas para o desenvolvimento democrático da sociedade e, ainda, para respeitar as características regionais brasileiras, pois o país tem dimensões continentais. Essa ação contribuiria para “a compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania” (SCHEIBE, 2008, p. 42).

Scheibe (2010), no artigo nomeado *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*, discute ideias que apontam para valorização e a formação docente a partir dos documentos propostos pelas conferências nacionais: Conselho Nacional de Entidades de Base Fórum – CONEB¹¹ (2008) e Conferência Nacional de Educação - CONAE¹² e ainda, pelo documento do Conselho Nacional de Educação – CNE para o Plano Nacional de Educação – PNE, correspondente ao período de 2011 a 2020.

Percebe-se que apesar do esforço de construir planos que auxiliem a elevação da qualidade da educação, a ausência de ações específicas no que se refere à valorização profissional contribui para a continuidade dos fracassos apresentados. Nesse sentido, a autora aponta que “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (SCHEIBE, 2010, p. 4).

¹¹ Conselho Nacional de Entidades de Base Fórum deliberativo organizado de dois em dois anos pela UNE. O objetivo é reunir os representantes dos Diretórios Acadêmicos (DA) e Centro Acadêmico (CA) de todo o Brasil para atualizar a pauta, discutir e aprovar resoluções e ações do movimento estudantil. Qualquer estudante pode participar. <http://www.une.org.br/dicionario-do-me/coneb-conselho-nacional-de-entidades-de-base/> acesso em: 28/03/2017.

¹² A Conferência Nacional de Educação é um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-acoas-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao> Acesso em: 28/03/2017.

Da mesma forma, as exigências para o sucesso dos estudantes em avaliações nacionais igualmente provocam a desvalorização do fazer pedagógico. “As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes” (SCHEIBE, 2010, p. 5).

Para a autora, a valorização profissional vai além de aumento salarial, passa pela melhoria de condições de trabalho e, principalmente, pelo acesso à formação profissional como forma de os professores constituírem-se críticos, compreendendo as políticas que serão implementadas e partícipes nos momentos de materialização das ações apresentadas pelos governos.

Deriva daí o incentivo a centrar nas faculdades e centros de educação das universidades o lócus formativo orientador da formação dos professores, bem como a insistência na construção do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho. (SCHEIBE, 2010, p. 8).

Ainda nesse sentido, compreender a educação como ação política não se desvincula da teorização que pauta a realização do trabalho docente, pois a teorização é ação basilar para a constituição política do sujeito.

Masson (2003), na dissertação de mestrado intitulada *Políticas para formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital*, aponta como se constitui a formação do pedagogo a partir de deliberações econômicas, sociais e culturais, dentro das políticas públicas. Como a formação inicial em pedagogia é definida a partir de determinações do Ministério da Educação e Cultura - MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE e seguem fortes interferências de organismos internacionais. Entidades organizadas como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE¹³, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação - FORUMDIR¹⁴, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE¹⁵, se contrapõem às ações definidas pelo Ministério da Educação, pois é relatado na pesquisa uma retrospectiva histórica do curso de pedagogia e

¹³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf> acesso em 28/03/2017.

¹⁴ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, foi criado em 1992 e tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador. <https://www.fe.unicamp.br/forumdir/apresentacao.html> Acesso em 28/03/2017.

¹⁵ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. <http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade> Acesso em 28/03/2017.

como ao longo do tempo este curso baseia-se na perspectiva do saber-fazer, suprindo as necessidades do mercado de trabalho, preparando o professor para ser um super professor capaz de resolver as situações sociais, ensinar os conteúdos programáticos com excelência. Para a autora, é importante pensar na formação do pedagogo como sujeito crítico, que poderá superar as fragmentações entre o que é realizado na escola e fora dela e ainda, contribuir na reconstrução de sentidos atribuídos à profissão docente. A autora afirma ainda que isso se deve ao fato da formação do pedagogo não estar baseada somente para as atribuições da sala de aula, como também para o planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, nesse contexto, enfatiza-se a formação utilitarista.

O trabalho aborda a Teoria do Capital Humano, que pretende vincular a escolarização e a obtenção de algumas competências como forma de alcançar ascensão social. Sobretudo, esta teoria mascara as desigualdades sociais e atribui aos sujeitos os possíveis fracassos. Há também pressupostos teóricos fundamentados na visão econômica neoclássica¹⁶, a educação passa a ser evocada como instrumento de qualificação de mão-de-obra (MASSON, 2003).

A autora realiza reflexões sobre como a escola serve às necessidades do mercado de trabalho, como também, ela acaba contribuindo para a reprodução da ideologia mercadológica, podendo elevar as condições financeiras, como aprofundar as diferenças de classes sociais, nessa perspectiva o trabalho é analisado de acordo com a epistemologia teórica embasada em Karl Marx.

E ainda, conforme a autora, as reformas ocorridas na educação brasileira foram efetivadas a partir da perspectiva mercadológica do capital. Na tentativa de garantir uma educação emancipatória, reconhecer a Pedagogia como uma ciência da educação poderá contribuir para superar uma formação baseada na perspectiva reducionista e técnico-instrumental.

Tal proposta de formação busca superar as multi-habilitações ofertadas no curso, garantindo que a partir da ação docente, de sua natureza e de suas funções possa ocorrer a formação de um profissional da educação (e não exclusivamente da docência) que tenha condições de atuar na organização, na gestão, na pesquisa de espaços escolares e não-escolares (MASSON, 2003, p. 13).

¹⁶ A economia neoclássica tem como um dos seus pilares o individualismo metodológico que pode ser assim definido: "... a tentativa de derivar todo o comportamento econômico a partir da ação de indivíduos em busca da maximização de suas vantagens..." (Blaug, 1993, p. 315) Supondo informação completa, o agente econômico maximiza suas preferências, sujeita às restrições de tecnologia e das dotações iniciais. Quando há incerteza "... a racionalidade significa a maximização da vantagem de um resultado multiplicada pela probabilidade de sua ocorrência." (Blaug, 1993, p.315). (Blaug, 1993, p.315, apud JUNIOR, 2003, p.10). Disponível em: https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2017/02/TD02_2003_marquesjr_portojr.pdf acesso: 20/12/2017.

Sob esse viés, reconhecer que o prelúdio da identidade profissional se constitui na formação inicial e vai ao longo da carreira profissional, então é necessário organizar o trabalho pedagógico de forma a reconhecê-lo como princípio político educativo, com base em fundamentos teóricos metodológicos que privilegiem aspectos históricos e sociais.

Masson (2008), no artigo *A influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores*, apresenta a formação de professores como ação pragmática/utilitarista com intuito de servir ao interesse das classes dominantes, com a função preparatória para necessidades do mercado de trabalho. A autora apresenta alguns autores que corroboram com esta visão utilitarista da formação de professores, desqualificando as bases teóricas e científicas, pois ressaltam saberes necessários para a realização da prática docente. Ademais, as políticas implantadas pelo Ministério da Educação partem dessa perspectiva.

Na percepção da autora não poderia existir a valorização exacerbada da prática, pois desqualifica a profissão docente, esta visão fragmentada de que o conhecimento se dá de forma linear, desvinculando a teoria e a prática aponta para perspectivas baseadas no pragmatismo que impõe ao fazer pedagógico um perfil desejável de professor. Essa ação nega a práxis reflexiva, pois quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática (SAVIANI, 2013).

Verifica-se também na pesquisa de Masson (2007) que, na pós-modernidade, existe uma exagerada consagração ao capital e como as políticas públicas servem de forma subliminar para a continuidade deste domínio. A escola, de certa maneira, é peça fundamental neste processo capitalista que, frequentemente, duplica o conjunto de classes sociais, quando reproduz práticas cristalizadas, quando não oportuniza momentos de socialização, quando não valoriza os diferentes saberes, quando exclui os professores dos processos de constituição dos projetos de formação continuada, também quando há o esvaziamento teórico do fazer pedagógico. Nesse sentido:

A produção científica nesse campo contribuirá para instigar o debate acerca das contradições presentes na sociedade capitalista e suas consequências para a educação. A compreensão histórica das políticas para formação de professores possibilita o desenvolvimento de um posicionamento crítico para a construção de propostas que contribuam para a transformação da educação que possa fornecer instrumentos que impulsionem a construção de ações sociais alternativas (MASSON, 2008, p. 3).

Masson (2009), na tese de doutorado identificada como *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*, analisa as relações entre materialidade do capital e influências pós-modernas na implantação de políticas de formação continuada de professores. Também foca a análise dialética do capital, do trabalho e

do Estado. Sua pesquisa revelou que as políticas são criadas para atender exigências emergenciais e ainda com olhar pragmático na elaboração das mesmas, em um processo no qual impera a busca pela prática.

Percebe-se a necessidade de pensar que sociedade se pretende formar. Para tanto, é preciso ter claro por onde serão encaminhados os processos de formação da sociedade, quais serão as bases que integram esses projetos. Nesse sentido, Masson (2009) sugere um pressuposto para a concretização de projetos de sociedade:

Parto do pressuposto de que a concretização de um projeto educativo requer a definição de um projeto de sociedade, o qual é organizado a partir de uma série de elementos, dentre eles uma concepção de formação. Na modernidade, dois grandes projetos de sociedade foram delineados: o capitalista e o socialista. Assim, a educação tem papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que se deseja construir (MASSON, 2009, p. 16).

Assim, para Masson (2009), como também para Scheibe (1987), o ponto fundante para o desenvolvimento de uma sociedade é a concepção que se deseja desenvolver. Ainda, nesse sentido, ter clara a teorização como categoria básica para embasar os fazeres pedagógicos contribui com o desenvolvimento de atitudes emancipatórias.

A concepção sócio-histórica pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores. A abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista (MASSON, 2009, p. 18).

Mainardes (2009), no artigo *Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas*, apresenta considerações teórico-metodológicas sobre a análise de políticas educacionais. Destaca a importância de ampliar as discussões referentes à implementação de políticas educacionais e para analisar esta situação busca as ideias de diferentes autores. Destaca, ainda, os processos de implementação de políticas educacionais como um campo de disputas políticas.

Percebe-se, nesses estudos, a necessidade de analisar as políticas públicas a partir de uma reflexão crítica compreendendo a quais objetivos elas servirão e sobre quais perspectivas epistemológicas se apoiam, o que é suscitado por Mainardes:

No entanto, em uma perspectiva dialética, pode-se interrogar em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica) (MAINARDES, 2009, p. 7).

Compreende-se como relevante o fato de se ter consciência das matrizes teóricas que circundam as políticas a serem implantadas e ainda levar em conta o contexto histórico social onde serão instituídas essas políticas educacionais. Nesse sentido, Mainardes (2009, p. 9) sugere, “[...] a necessidade de se explorar os contextos, textos e consequências das políticas. Isso implica buscar analisar a trajetória das políticas desde seus antecedentes até seus resultados/efeitos”.

Para realizar a análise das políticas públicas de formação continuada de professores, necessita-se realizar o levantamento das demandas locais, levar em conta vários aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social, não esquecendo as forças políticas e a rede de influências de decisões nas diferentes esferas (MAINARDES, 2009).

Evangelista e Shiroma (2007), no artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, discutem a formação docente a partir das recomendações internacionais utilizando-se do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Roger Dale. Este conceito aponta diferentes ações para países com diferentes posições nas divisões de trabalho. Analisa como as organizações internacionais tentam formar perfis de professores protagonistas e concomitantemente desqualifica-os teórica e politicamente. Como também, ambas as visões contribuem para a ampliação do controle sobre os professores.

As autoras desenvolveram este artigo a partir da teoria de Dale (2001), descrevem que os países não podem ser homogeneizados, cada região tem suas particularidades, mas também não se pode fechar os olhos para as influências externas e mercadológicas. Por consequência, a educação presta-se ao papel de redentora e o professor formado para servir de obstáculo. Configurando-se como “obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 533). Ou ainda, o obstáculo relacionado se deve ao fato de que as intenções implícitas nas políticas públicas de formações de professores estão voltadas para prepará-los para serem capazes de resolver todas as mazelas apresentadas pela sociedade. Nesse sentido, as autoras afirmam:

Não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes. No entanto, afinal, quem está na disputa e qual sua motivação para tal? A resposta à última permite responder à primeira questão. O litígio se põe pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 533-534).

Os programas federais de formação de professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, são apresentados como única possibilidade de ensino de qualidade

nas escolas. Não só com o intuito de preservação da ideia de obstáculo, mas para manter a esperada reforma educacional em segundo plano, pois buscam propriamente uma nova governabilidade da educação pública, Provavelmente, para perpetuar o ciclo de opressão (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007), baseando-se no aniquilamento do outro enquanto sujeito que busca sua emancipação, sobretudo a governabilidade diz respeito às condições de legalidade e passam a falsa ideia de há da participação da sociedade na implementação dos programas educacionais.

Evangelista (2012), no artigo intitulado *Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola*, põe em debate três aspectos que revelam como são implantadas as políticas públicas educacionais. Aponta as determinações históricas presentes na sua definição, como o primeiro aspecto, sendo apoiado nas relações do capital, o segundo é a sua relação com as influências internacionais na implementação das políticas educacionais e o terceiro ponto, impactos na escola das políticas públicas de formação na escola, como uma visão crítica a respeito da ideia do super professor formado para resolver os problemas sociais.

São apontadas nesse artigo, as políticas públicas educacionais com a finalidade de preservação da formação docente como preparação para o trabalho, voltadas às técnicas e sua dependência à subordinação ao projeto político capitalista. De maneira que, a autora faz a seguinte afirmação:

[...] corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

Dessa maneira, os programas federais atendem às demandas internacionais, voltadas a índices. Os resultados são apresentados em ranques, a imperialidade do capital é capaz de transformar a educação em um produto bastante atrativo quando são adotados sistemas de apostilamento, adoção de livros, criação de políticas públicas, etc. Os professores acabam sendo reféns desse processo.

Barcelos (2000), na dissertação *Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública*, apresenta questões da educação continuada de professores, realiza a retomada histórica do trabalho do professor no início do século e entrelaça os desafios enfrentados pela categoria na conturbada sociedade atual. Além disso, analisa a experiência de educação continuada em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis,

tendo o “locus” como essencial para a reflexão sobre a importância do saber docente, valorização profissional e como todos estes fatores perpassam o projeto de sociedade que se deseja formar a partir de um coletivo pensante.

É apontado pela autora também que, outrora, o professor era escolhido pela comunidade, este profissional ensinava a ler, a escrever, a realizar as quatro operações matemática e contribuía também para o desenvolvimento histórico educacional. Com o desenvolvimento tecnológico e a expansão capitalista o Estado passou a criar suporte legal para o exercício da atividade docente, com profissionais especializados em diferentes áreas. É perceptível que ocorreram avanços no fato do professor receber a formação acadêmica para desenvolver a função docente, mas essas intervenções vieram ao encontro das mudanças sociais, sendo elas a industrialização e as influências internacionais. Nesse sentido, a autora chama a atenção para reconhecermos o coletivo como ação social.

A imensa riqueza material produzida coletivamente é incapaz de eliminar a condição miserável em que vive parcela significativa da humanidade, portanto destinada à valorização do capital. Este cenário tem ensejado a formulação liberal de que a sociedade é dual porque nela existem bom/maus, incluídos/excluídos, empregados/desempregados, qualificados/desqualificados. Isto torna propícia a crença de que os problemas sociais são problemas individuais, naturalizando, assim, a desigualdade social e dissimulando confrontos sociais (BARCELOS, 2000, p. 16).

Nessa linha de pensamento, a autora descreve ser essencial analisar que a formação continuada de professores carrega marcas substanciais do desejo do Estado e:

É preciso ressaltar que as propostas de formação de professores não podem ignorar o movimento geral da sociedade, sob pena de fazer uma leitura parcial e limitada do fenômeno educativo. Porém, é necessário evitar o risco de sustentar a tese de que a educação pode por si mesma resolver dificuldades sociais. Além disso, historicamente, a escola pública desempenha determinados papéis definidos pelo Estado (BARCELOS, 2000, p. 22).

No que se refere à participação dos professores na constituição dos projetos de formação docente, para Scheibe (1987) e Grosch (2007; 2011), os professores precisam ter oportunidades de participação efetiva nas discussões para a criação, implementação e materialização das políticas de formação continuada de professores. Ainda nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2007), afirmam que os profissionais docentes não podem ser desqualificados e colocados como obstáculo para as reformas educacionais que precisam acontecer e, sobretudo, que os professores possam protagonizar a constituição desses projetos.

Santos (2014), na dissertação intitulada *A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da Rede Municipal de Florianópolis*, teve como objetivo reconstruir a trajetória da formação continuada de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Fez o uso da metodologia da análise crítica de discurso

de Norman Fairclough (2001), a qual propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Analisaram-se instrumentos de avaliação das formações realizadas em 2011 e em 2012, para identificar as expectativas das profissionais da educação infantil sobre a formação continuada. Também foram realizadas pesquisas em documentos fornecidos pela Gerência de Formação Permanente. O levantamento dos dados informou lacunas, avanços e retrocessos no âmbito das políticas públicas de formação continuada de professores.

A autora, após análise dos dados coletados, afirma que “[...] ao conciliar teoria e prática, a pedagogia produz novos saberes que nascem dessa relação” (Santos, 2014, p. 119). Percebeu-se que os professores, além de produzir a prática pedagógica, também produzem teoria, no momento em que refletem sobre seus fazeres pedagógicos.

[...] podemos inferir que teoria e prática assumem posições que se equivalem, pois ambas se constituem em elementos de real importância, uma vez que não existe teoria sem prática, muito menos prática sem teoria; portanto, a pedagogia há que superar a antiga dicotomia que distancia uma da outra (SANTOS, 2014, p. 119).

Ademais, percebe-se a formação continuada como campo profícuo para a reflexão acerca dos fazeres pedagógicos, promovendo diálogo e contribuindo para que o professor constitua-se como pesquisador. Igualmente, contribui para a compreensão de que o fazer pedagógico é carregado de teorização.

Silva (2013), na dissertação nominada *Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000 – 2010*, teve como objeto de pesquisa o banco de teses e dissertações da Capes, entre o período de 2000 a 2010, para a análise e compreensão crítica dos sentidos manifestos ou ocultos nos trabalhos pesquisados. Também foram produzidas reflexões pontuando a multiplicidade e a pluralidade de enfoques e perspectivas, as relações entre as pesquisas e os modelos de formação existentes, entre outras questões que ao longo do processo de formação continuada adquiriram caráter pertinente ao fazer pedagógico.

O autor descreve as políticas públicas de formação continuada de professores como problemáticas, pois são pensadas e efetivadas para determinadas áreas do conhecimento, como a língua portuguesa e os demais componentes curriculares são deixados de lado, aponta que este desdém se deve ao fato de que:

As disciplinas ditas humanas, que ao longo do processo poderiam proporcionar autonomia intelectual e poder de questionamento, não eram bem vistas pelos setores conservadores da sociedade, a não ser que as mesmas tivessem sua razão de ser subvertida, a favor do sistema ditatorial (SILVA, 2013, p. 42).

É possível afirmar que a ausência de programas de formação continuada disponibilizados para os demais componentes curriculares se deve a dois motivos: o primeiro deles é citado pelo autor, quando se refere ao governo autoritário, levando a ideia de que as disciplinas ditas humanas poderiam incitar os sujeitos a reflexões e questionamentos. O outro motivo se dá a partir da ideia de preparação para o mercado de trabalho, sujeitos que saibam ler bem, escrever e calcular podem ser bons empregados, aquecendo o capitalismo.

Analizou também o sistema de avaliações como ações unilaterais que visam avaliar, mas que elas mesmas não passam por avaliações e as políticas de formação são pensadas a partir desses índices e têm como objetivo a profissionalização, sem levar em conta o projeto político de cidadão que se deseja formar. Para o autor:

Tal prática geradora de programas diversos, construídas no campo da contradição política e vinculadas às tradições históricas que remetem ainda aos interesses das elites, tem a lógica da manutenção do capital implícita nos discursos oficiais (SILVA, 2013, p. 43).

Branco (2014), na dissertação intitulada *Formação de professores e educação infantil: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de CEIM's da Rede Municipal de Ensino de Lages*, analisa a medida como se dá a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil no município de Lages. Seu problema de pesquisa estava baseado em como a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar. Nesse contexto, também pesquisou sobre as políticas públicas voltadas para a educação infantil. Para a coleta dos dados utilizou questionários divididos em três blocos. O primeiro bloco, direcionava-se para o perfil do pesquisado, o segundo tratava da formação acadêmica e o terceiro sobre o desempenho de sua função. Os sujeitos da pesquisa foram 16 (dezesesseis) gestoras de Centros de Educação Infantil Municipal de Lages. O estudo apontou a necessidade, tanto na formação inicial como na continuada, de planejar ações que permitam conceber a criança verdadeiramente como sujeito social e histórico, e estão inseridos em uma sociedade na qual compartilham contextos.

A autora aponta que tanto a formação inicial, como a formação continuada são pilares para constituir-se na profissão professor. A formação de professores é provavelmente a área mais sensível de todo o processo, apesar de todas as mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de graduação.

Ataide (2015), na dissertação *A Contribuição de Freire na Formação de Professores: uma Análise de Cursos de pedagogia na Serra Catarinense*, abordou o pensamento de Paulo Freire e a formação de professores. Nesse estudo, foram historicizadas as políticas públicas implementadas no Brasil, Santa Catarina e em Lages. Essa investigação

se deu em duas universidades da Serra Catarinense e utilizou a pesquisa documental e bibliográfica a partir de projetos pedagógicos das instituições como estratégia para a coleta dos dados. Trabalhando com a teorização de Freire, a autora aponta situações interessantes no que diz respeito à autonomia, relata a história da formação de professores no Brasil e como todas as mudanças estão ligadas ao desejo de uma parte seleta da sociedade. A função dos cursos de formação de professores tinha o caráter fundamental de preparar os professores para as ações práticas.

As pesquisas nos revelam que as políticas públicas de formação inicial e continuada são constituídas a partir das exigências internacionais. Essas exigências contribuem, de certa forma, para que os programas sejam implementados sob as influências impostas pelo capitalismo.

Também, não podem ser desconsideradas as influências ideológicas e políticas que servem de base para a constituição das políticas públicas educacionais. A partir dessas evidências é possível afirmar que as políticas públicas de formação inicial e continuada se constituem a partir de perspectivas reducionistas, pragmáticas e técnico-instrumentais que valorizam o saber-fazer. Sobretudo, as políticas públicas de formação de professores servem como meio de reprodução das necessidades mercadológicas do capital.

Partindo da contribuição dos autores pesquisados, percebe-se que as políticas educacionais deveriam ser pensadas como meio de emancipação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento coletivo da comunidade escolar. Ainda, observa-se que são deixadas em segundo plano as especificidades e as necessidades locais, desrespeita-se a história dos sujeitos envolvidos e despreza-se a ideia de que a formação continuada de professores é uma ação potencial para a constituição de um coletivo pensante (GROSCH, 2011).

Para tanto, a participação dos professores na elaboração das diretrizes, dos programas e políticas públicas de formação continuada leva a pensar no ser humano como constituidor da sociedade. Precisamos lutar para superar a visão de uma formação como suplementar ou para superar defasagem de aprendizagem na formação inicial, oportunizando a participação do professor como protagonista da sua formação no grupo onde se constitui como sujeito.

1.3 APROXIMAÇÕES AO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Essa pesquisa é sustentada a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, e essa concepção serve de base teórica para a tessitura dos resultados da pesquisa. Realizando o entrelaçamento dos dados pesquisados compreende-se os mesmos como cultura produzida historicamente pela sociedade.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Valer-se dessa epistemologia teórica serve para fundamentar uma concepção dialética entre social e individual. O desenvolvimento cultural não se dá isolado, todos são igualmente responsáveis em participar desta produção.

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

O homem constitui-se homem a partir das relações sociais, pois “[...] ao contrário dos outros animais, o indivíduo humano não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade” (MAZZEU, 1998, p.1). A cultura é produzida pela humanidade e as relações sociais que nos tornam homens, essas relações nos humanizam.

Da mesma forma, Saviani (2013), destaca o homem como ser social distinguindo-se dos demais animais:

[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (SAVIANI, 2013, p. 13).

Ainda nessa perspectiva, Vázquez (2011), Mazzeu (1998) e Saviani (2013), afirmam que as relações sociais são fundamentais para a humanização, para o homem tornar-se homem, compreendendo-se participe nesse processo político que é viver em sociedade. O homem só pode manter-se em um plano humano em relação com os outros humanos. “A essência humana não pode manifestar-se em um indivíduo isolado, pois o indivíduo só é propriamente indivíduo, indivíduo humano, em comunidade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 78). Partindo dessa perspectiva, é relevante compreender o desenvolvimento coletivo como intrínseco para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, vale ressaltar que a materialidade, a historicidade e a dialética como categorias fundantes da concepção teórica do materialismo histórico dialético, pois representam as ações humanas na sociedade.

A materialidade ou matéria é a forma universal da relação dos homens com o mundo. O materialismo se caracteriza em três aspectos: materialidade do mundo, todos os fenômenos são aspectos diferentes da matéria em movimento; a matéria é anterior à consciência sendo a

consciência é um reflexo da matéria; o mundo é cognoscível, o homem vai conhecendo a realidade gradualmente. A ideia materialista de mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência. A consciência se constitui historicamente através dos meios de produção, aquilo que os homens utilizam para produzir bens materiais; as relações de produção de cooperação ou de submissão e os modos de produção, meio em que os homens se utilizam da organização socioeconômica das forças produtivas e das relações de produção (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, Vázquez (2011), contribui com nossa reflexão, apontando o trabalho como meio para adquirir a consciência:

O trabalho é servidão, dependência em relação ao senhor, mas essa dependência carrega em si – como atividade prática, real, a transformação da natureza e a criação de um produto. O subjetivo se torna objetivo no produto e, desse modo, cria um mundo próprio. O produto de seu trabalho já não é um em *si*, mas um *para si*. Pode reconhecer-se nos produtos que criou. Transformando a natureza, o escravo reconhece sua própria natureza. Esse reconhecimento de si em seus produtos é consciência de si como ser humano. O escravo se liberta de sua própria natureza ao se liberar, mediante o trabalho, da natureza exterior (VÁZQUEZ, 2011, p. 79).

A partir do trabalho, não são forjadas apenas coisas, também se constitui o próprio homem. Ainda nesse sentido, Vázquez (2011) destaca a força de produção como atividade transformadora.

Com as mãos o homem aprendeu a vencer a resistência das coisas, e com elas começou a dominá-las. Com as mãos, o homem começou a imprimir sua marca na natureza, e seu uso, como primeiro instrumento ou ferramenta, já mostra também a existência de uma relação propriamente humana entre o homem e as coisas (VÁZQUEZ, 2011, p. 287).

Assim, são tematizados o ser humano e suas circunstâncias, a partir do contexto histórico vivenciado, a expressão da consciência como sendo um saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser, o materialismo dialético e sua especificação em face da sociedade, o materialismo histórico (NETTO, 2011).

A historicidade é ação humana através das relações que estabelecem durante a vida. A historicidade não pode ser compreendida separadamente da totalidade e das contradições vivenciadas a partir das circunstâncias. Totalidade não quer dizer que há o entendimento de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade. A totalidade se dá através das relações e estão relacionadas num conjunto de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A contradição são as forças contrárias através das relações e promovem o movimento que permite a transformação dos fenômenos (MASSON, 2009). Lukács (1947) assim explica, a concepção dialética historicamente concreta da totalidade:

A concepção materialista dialética da totalidade significa, *em primeiro lugar*, a unidade concreta das contradições interagentes [...]; *em segundo lugar*, a *relatividade sistemática* de toda totalidade tanto *para cima* quanto *para baixo* (o que significa que toda totalidade é construída de totalidades subordinadas a ela, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, *sobredeterminada* pelas totalidades de complexidade maior) [...] e, *em terceiro lugar*, a *relatividade histórica* de toda totalidade, isto é o caráter de totalidade é mutável, desintegra-se, é limitado a um período histórico e determinado (LUCKÁCS apud MÉSZÁROS, 2013, p. 58).

A ação humana modifica a trajetória histórica ocasionada pela totalidade e contradição, nessa concepção, a práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo.

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 16-17).

O pensamento dialético se distingue entre a representação e o conceito da coisa, a consciência se constitui da unicidade entre teoria e prática que se interpenetram e influenciam reciprocamente, transcendendo a ação humana, baseando-se na práxis objetiva (KOSIK, 1976).

A dialética é o desenvolvimento histórico, não de uma evolução linear, mas a história é um processo em que as partes estão articuladas entre um conjunto de acontecimentos diferenciados da simples sucessão e acumulação. As mudanças da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por lutas de contrários, fortalecida por conflitos permanentes, imanente à realidade (SEVERINO, 2016). Nesse sentido, Kosik (1976) contribui com nossa reflexão apontando a práxis reflexiva:

A atitude primordial e imediata do homem, em face à realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, 9-10).

O materialismo histórico dialético tem como base as relações sociais, a historicidade, a totalidade e a contradição como ação dialética. Compreendendo o particular e o universal como instâncias que não se contradizem, mas são distintas numa formulação de proposição ou argumento. O homem só satisfaz seu desejo humano quando outro homem reconhece nele um valor humano, nesse sentido a humanização se dá efetivamente ao longo da história (VÁZQUEZ, 2011)

2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

As exigências da prática contemporânea - direção de processos complexos, assimilação do cosmos, indústria automatizada etc. – constituem uma poderosa fonte de desenvolvimento da teoria. A prática em seu mais amplo sentido e, particularmente, a produção, manifesta seu caráter de fundamento da teoria na medida em que essa se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social (VÁZQUEZ, 2011, p. 251).

No capítulo anterior foram trabalhadas, a partir de autores consagrados na área da educação, as estruturas teóricas desse trabalho. Compreendemos que a prática humana é fomento para o desenvolvimento da consciência e nos leva a uma nova realidade, seja ela política, econômica e social. Também é possível afirmar que não há ações neutras, sempre existirão as influências políticas¹⁷ e ideológicas que promovem esses processos. Assim sendo, pretende-se, nesse capítulo, descrever a ação da formação inicial e continuada de professores em diferentes momentos históricos.

2.1 Formação inicial: marcos legais

A formação de professores passou por diversas mudanças historicamente produzidas pela sociedade. Mudanças essas, muitas vezes, sustentadas pela ascensão do capital, constituindo-se a partir de perspectivas pragmatistas, fragmentadas e neoliberais, com vistas a suprir as necessidades do mercado de trabalho. Foram apresentadas durante as últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 90, ações voltadas à formação dos professores. Ao longo da história, é possível perceber que a formação inicial de professores procurou qualificar os professores para o desempenho de suas atividades profissionais com vistas a atender as demandas apresentadas em diferentes momentos históricos. A formação inicial se constitui a partir de diferentes concepções de educação, de sociedade e de distintas tendências epistemológicas que permearam a formação do professor.

Iniciamos com um breve histórico da história da formação. Nesse sentido, é possível observar que as primeiras escolas responsáveis pela formação de professores constituíram-se logo após a independência e estavam sob a responsabilidade das províncias (SCHEIBE, 2008). Posteriormente, até os anos de 1930 a constituição socioeconômica não contribuiu para o avanço da educação, pois o Estado estava constituído de forma oligárquica, os benefícios eram a poucos e “os interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxeram ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do

¹⁷ Político, aqui se trata da ação social, que servem sempre aos princípios do capital. Nesse sentido Mészáros (2005), afirma que “no final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

país, as quais organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas” (SCHEIBE, 2008, p. 43). Contudo, observa-se que no governo de Getúlio Vargas há certo avanço sobre o que diz respeito à uniformidade na formação do magistério.

A orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946) preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos (SCHEIBE, 2008a, p.44).

É descrito por Scheibe (2008) que essa lei vigorou até o ano de 1971, com a Lei nº 5.692. No período que antecedeu essa data, aconteceram intensas e longas discussões entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, mas apesar das discussões foi criado, no ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Toda essa discussão não trouxe mudanças significativas para o processo de formação inicial, pois havia regulamentado apenas o seu funcionamento e controle das licenciaturas. Somente com a Lei nº 5.540 de 1968 foram instituídas as faculdades e dos centros de educação, instituindo-se a educação como área de conhecimento e como parte das unidades universitárias.

Andaló (1995) descreve que no Brasil, nos anos trinta, junto à implantação do modelo econômico urbano-industrial, foram constituídas as primeiras organizações burocráticas. Elas vinham com a ideia de eficiência, técnica e produtividade e a educação passou a adequar-se a essa perspectiva. As formações tinham o cunho de treinamento e preparação para a manutenção desse novo modelo econômico. Foi nesse momento que surgiram as especializações em supervisão, orientação e administração escolar, evidenciando, assim, a fragmentação do processo educativo. Além disso, também buscavam implementar:

- a fragmentação do processo de trabalho, que se divide em tarefas e cria especialidades;
- a separação entre concepção e execução do trabalho, que aprofunda a cisão entre atividade manual e intelectual, promovendo a expropriação do saber trabalhar;
- a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução (ANDALÓ, 1995, p. 149).

A esse respeito, Scheibe (2008) aponta que a ideia de educação preparatória e utilitarista se deve à concepção empirista na qual a aprendizagem se consolida a partir da observação dos professores mais experientes:.

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à

observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental (SCHEIBE, 2008, p. 41).

Mais tarde, de acordo com Gatti (1997), foram estruturadas as mudanças educacionais a partir de leis. Esses fundamentos legais se estruturavam em quatro leis: 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82, ficaram em vigor até a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e normatizavam o funcionamento e estrutura dos cursos de formação de professores.

Gatti (1997) aponta que cada nova mudança nas legislações, contribui para reorientar perspectivas, mas seus resultados podem levar um bom tempo para serem percebidos de forma tangível pela educação. “Além disso, há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento e transformação dependem inteiramente de *quem faz educação nas salas de aula*” (GATTI, 1997, p. 10).

Para a autora, a cada nova lei instituída leva-se certo tempo para ser incorporada à tradição já constituída. Assim, observamos algumas mudanças apontadas nas leis ao longo da história que não foram materializadas. Por exemplo, é descrito na Lei, no artigo 29 que:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Observa-se no artigo da Lei 5692/71¹⁸ que houve certa flexibilidade, tentando oferecer adequações de acordo com cada região. Para Gatti (1997), no momento de vigorar a lei para que houvesse adequações quanto às especificidades locais, a burocratização de nível federal e estadual impediu a sua normatização. Posteriormente, com o insucesso da lei anterior, no ano de 1982, foi aprovada a Lei 7044/82. Em seu artigo 30, essa lei estipulava:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1982).

¹⁸ Representação descrita na Lei 5692/71, artigo 29, quanto a habilitação na época: § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Dessa forma, percebe-se um avanço, mesmo que de maneira tímida, pois se levou quase uma década para garantir em lei formação específica para exercer a profissão docente. Mais tarde, em normativas, foram criadas orientações para a plenificação das licenciaturas “no intuito de que esta modalidade viesse a ser progressivamente substituída pelas habilitações plenas” (GATTI, 1997, p. 10).

Também é descrito por Gatti (1997) que as licenciaturas tinham currículos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação¹⁹ e ficavam abertas possibilidades de realização de experiências inovadoras. Posteriormente, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996 e foram extintas as licenciaturas curtas. Ainda nesse sentido, Gatti (1997) expõe sua preocupação com todas as estruturações e chama a atenção para o fato de que precisamos ter claro o que queremos para nossa educação:

[...] precisar-se-á ter presente que essa Lei pretende dar as bases nas quais nosso futuro sócio-educacional deverá desenvolver-se o espírito de garantir o resgate dos interesses da maioria da população brasileira. Porém, isto só se fará com ações concretas ao nível de cada instância educacional. As perspectivas que se podem projetar a partir dessa finalidade, clara nas justificativas da Lei, deverão fazer-se presentes não só no espírito da lei, mas, no espírito de todos. Afinal, o que queremos, de fato, para nossa educação? Poderemos ter uma perspectiva minimamente consensual? Nesse cenário é que as questões de formação e de carreira dos professores para os diferentes níveis deverão ser configuradas (GATTI, 1997, p. 14-15).

A partir do que é apontado pela autora, percebe-se tentativas para normatizar a formação inicial, mas há diversos problemas nesse processo. Podemos apontar um deles como sendo a expansão do setor privado, com instituições de ensino superior, que tem seus currículos constituídos a partir de bases pouco atentas a necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos (GATTI, 2009).



Dedo de Prosa – Reflexões: continuidade e descontinuidade

Pena que isso se perde nos sistemas municipais de ensino, a gente não escreve isso, não está lá à disposição para que as pessoas possam compreender os processos. Que se apropriem desse conhecimento, que pesquisem o processo, como ele se deu, as memórias ficam falhas, né! (PF6).

Assim, o nosso município sempre que entrava uma nova administração mudavam a política pública na área da educação. Então, quando era um administrador, fazia uma apostila, um

¹⁹ Atualmente designado como Conselho Nacional de Educação, conforme a Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995.

livro regional, das coisas regionais, das coisas nossas, porque não podia estudar coisas de muito longe, pois não conheciam, então era melhor de ser daqui. Então, faziam aquela apostila e nós, lá, ficávamos quatro, oito anos trabalhando. Aí saía, entrava outro, trazia Módulo, apostilas de cada bimestre, cada trimestre e aí quando terminava jogava-se tudo fora e começava uma... entrava uma outra administração ciclo. Aí era primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo, cada escola tinha a liberdade de, ou implementar somente o primeiro ciclo, ou o primeiro e o segundo ciclo juntos, ou o primeiro, segundo e terceiro ciclo no mesmo tempo. Enfim, e aí quando terminava aquele, outro chegava e jogava tudo fora e vamos para o que o governo federal manda, que daí não tem custo alto. Porque daí o programa vem pronto. E foi aí que a nossa educação, só não foi mais pro brejo porque a gente abraçou, uma equipe muito grande abraçou essa causa, porque quando vem uma política pública pronta de cima para baixo, você simplesmente repassa, reproduz aquilo que já foi que já não deu certo, que já não... sabe? Mas é, uma política que para os governantes é necessário para que eles tenham o domínio da situação. Mas não é pensando, pode ser até que tenha muita gente lá no meio que queira melhorar, mas se tu não der a condição do teu professor, também não vai melhorar muito (PF2).

----- ✂

Tal situação pode ser atribuída às influências mercadológicas. De certa forma, há uma exigência do mercado de trabalho para a formação de mão-de-obra flexível (MASSON, 2003). Assim como foi apontado por Gatti (2009), Scheibe (2008) afirma que as políticas públicas que são criadas na área da educação, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são desenvolvidas a partir de concepções técnico-instrumentais, fragmentadas e reducionistas, contribuindo para a descontinuidade dos processos educativos e também favorecem o enfraquecimento da categoria profissional.

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas (SCHEIBE, 2008a, p. 49).

Sobretudo, percebemos que há intensa luta, principalmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, criada em 1990, e que vem concentrando seus esforços para a constituição de uma base curricular que seja comum a todos os cursos de licenciatura (SCHEIBE, 2008). Com uma base comum curricular nos cursos de formação inicial de professores poderia se garantir uma formação profissional baseada em aspectos políticos, sociais, filosóficos, econômicos e, ainda, levando-se em conta as contradições existentes e contribuir para que a educação seja, de fato, um espaço para a equidade de direitos.

2.2 Formação continuada: políticas e processos

Nos últimos anos, mais precisamente na metade da década de 1990, é que a expansão da oferta de programas de formação continuada se deu de maneira mais efetiva. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi promovida a reflexão sobre a questão da importância da formação continuada, tratando o tema em diferentes artigos. O artigo 67 determina que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, o seu artigo 80 institui que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Já nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional, de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (GATTI, 2008, p. 63).

A formação continuada é garantida pela lei, contudo, por um longo período, foi compreendida como sendo uma forma de equalizar o déficit deixado pela formação inicial. Também percebemos que, ao longo da história da educação, muito se avançou quanto aos sentidos atribuídos ao processo de formação continuada. Além disso, a formação continuada nem sempre recebeu essa denominação, observamos que ao longo da história foram utilizados diferentes termos para nominá-la, como por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada. Com base nos termos utilizados para nominá-la é possível perceber que havia intrinsecamente uma concepção que embasava sua constituição (MARIN, 2000).

No reconhecimento dos termos utilizados historicamente para designar os momentos de formação continuada de professores, Marin (1995) aponta que a reciclagem se refere aos processos de modificação de objetos e materiais, partindo da ideia de ressignificar o já conhecido, contudo, constituíam-se a partir de palestras, cursos rápidos e descontextualizados e encontros esporádicos. Esse discurso esteve bastante presente na década de 1980. Com relação ao termo treinamento, a autora destaca que partia da concepção do uso de modelos, considerando que havia competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de formação, objetivando a padronização e ações mecânicas. Para a autora, no que diz

respeito ao uso do termo aperfeiçoamento, este refere-se à ação de fazer com que o professor aperfeiçoe seu trabalho, atinja maior grau de instrução e exerça seu trabalho com esmero. Sobre o termo capacitação, a autora aponta que há duas situações a serem consideradas. Na primeira é a ideia de tornar o professor capaz, a segunda é de convencê-lo, persuadi-lo. De acordo com a autora, essa abordagem vai contra as concepções genéticas e inatistas da atividade educativa que consideram a profissão docente como um dom inato. Ainda sobre o uso desse termo, considera-se que para exercer a profissão docente seriam necessários patamares mais elevados de profissionalidade. No que se refere a persuadir, isto se relaciona ao ato de inculcar ideias e atitudes, fato importante de ser pontuado, no contexto em que foram vendidos pacotes educacionais e propostas fechadas com vistas à melhoria educacional.

Já sobre os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, Marin (1995) ressalta serem utilizados para superar os processos anteriores que se baseavam em perspectivas lineares e unilaterais. Na atualidade, a formação parte da perspectiva da pesquisa e procura superar as relações de dependência e estabelecer relações de reciprocidade e autogestão. Nesse sentido, Marin (2000), salienta que, ao longo do tempo, apesar de não ser utilizada a denominação formação continuada, já existia certa preocupação com o fazer pedagógico, mesmo que a formação continuada se constituísse a partir de uma perspectiva utilitarista.

Embora não tivéssemos essa denominação, e também não a focalizássemos nos diversos espaços e tempos passados, a verdade é que aqueles que se dedicam ao trabalho em geral – e à educação em particular – sempre passaram por um processo de educação continuada. Pressionados pelas necessidades ou por influência das diferentes relações que mantinham, os trabalhadores, com maior ou menor consciência disso, sempre se formaram em graus diferenciados dentro de sua área de atuação (MARIN, 2000, p. 7).

Ainda nessa direção, é apontado por Masson (2009) que a formação é um processo contínuo que valoriza a historicidade, totalidade e contradição dos sujeitos, constituindo um coletivo.

A abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista (MASSON, 2009, p. 18).

Para Scheibe (2016) existem grandes avanços no que se refere à proposição de projetos políticos pedagógicos institucionais que preveem a garantia da pesquisa, numa concepção baseada na relação teoria e prática na formação, possibilitando um efetivo incremento no processo formativo. Da mesma forma que a atividade pedagógica se dá a

partir das condições históricas, não separadas dos interesses e das forças sociais presentes numa determinada situação e se encontra intrinsecamente unida à totalidade social na qual se realiza. Nesse sentido, “é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se portanto a inserção do ato pedagógico” (SCHEIBE, 1987, p. 4). Nessa perspectiva, os saberes docentes são constituídos durante a relação ensino-aprendizagem, na formação continuada, durante o intervalo, na conversa na sala dos professores e quando há análise reflexiva sobre a prática.



Dedo de Prosa – sujeitos da história

Primeiro os professores fazem parte dessa construção, falta colocar essa clareza, discutir a concepção teórica que embasa a prática, para poder colocar essa concepção em prática, algo não sei uma política de educação um pouco mais com essa visão de emancipação, de igualdade de direitos, que sabemos que hoje as crianças tem o direito de aprender, e por quê?

Até podemos dizer que no início vinham por obrigação, para buscar a necessidade que se refletia na sala de aula, mas no decorrer virou uma constante, pois era semanal e tinha um dia fixo, então criavam um vínculo com o grupo, se sentiam mais a vontade, pois tinham atividades que precisavam dialogar. Criavam-se vínculos, também fazer parte daquele grupo de certa forma é uma identidade, foi muito interessante e significativo (PF10).



Na década de 1990, ocorreram avanços no desenvolvimento de políticas de formação continuada. De acordo com Scheibe (2008), esse processo iniciou no Brasil no oitavo ano de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, as políticas econômicas sobrepujaram as políticas sociais e predominaram ações de descentralização e flexibilização, por meio de reformas curriculares, regulação e controle. É possível afirmar que os programas de formação implementados na época baseavam-se na concepção neopragmática, uma abordagem técnico-instrumental, pois enfatizava os aspectos necessários à prática profissional de forma utilitarista (MASSON).

Ainda nesse sentido, Scheibe (2008) aponta a urgência em repensar a formação inicial e continuada de professores e propor novas interfaces entre elas. Ademais, trabalhar para a constituição de um Sistema Nacional de Educação em que possa existir a integração entre os municípios e estados para diminuir a disparidade entre eles, respeitando os percursos já percorridos em cada local. Essa ação pode fortalecer o coletivo profissional, e oportunizando ao professor a participação, superando o instrumentalismo.

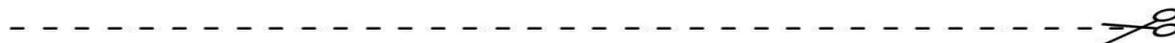


Dedo de Prosa – Projeto Educacional

E esquecem que às vezes o aluno da rede municipal está desde a educação infantil até o nono ano aqui. E aí passa vários poderes e não dão essa condição realmente para o professor trabalhar, então é bem preocupante, porque se você quer qualidade de ensino você tem que pensar primeiro em quem faz esse ensino, que é o professor. (PF4).

Para pensar um projeto teríamos que unir várias vozes, escrever, pensar o que se quer, onde queremos chegar, quem são os professores que nós temos hoje, enfim pensar o contexto em que nós atuamos na educação hoje, isso deveria ser escrito e houve ensaios escrevemos vários projetos, mas não de um projeto da formação, eu penso que a grande lacuna é aí, posso estar errada, mas penso que é isso (PF6).

Organizar um documento que possa nortear nossa prática, assim o que vier vai ser adaptado a nossa realidade e não teremos mais esse oba-oba. Segundo, a formação ser em horário de trabalho com tempo para discutir, refletir. Infelizmente alguns colegas vêm com a ideia de que as crianças são uma tabua rasa e nós é que temos que preenchê-las (PF8).



O processo deve acontecer no coletivo e necessita da participação de todos os seguimentos da instituição, buscando significar suas ações através de discussões teóricas. Assim, o trabalho pode, como consequência, provocar questionamentos sobre as relações na sala de aula e as condições de trabalho, percebendo novos redimensionamentos das diretrizes pedagógicas (GROSCH, 2011). Além disso, a participação do coletivo pode levar à compreensão de que a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Afinal, a profissão de professor, como as demais, emerge de contextos históricos. Ainda no que se refere à identidade profissional, Gatti (2009) aponta que a dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do professor se constitui no sentido ético e político do trabalho docente, que são os suportes da identidade do professor.

Sobretudo, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão. Ela se constitui também através do significado que cada profissional, enquanto sujeito protagonista, confere ao fazer pedagógico a partir de suas concepções, seu modo de situar-se no mundo, de suas representações, de seus saberes construídos historicamente.

É sabido que a identidade profissional se constitui ao longo da carreira docente, desse modo, a formação continuada necessita superar a concepção de educação compensatória, pragmatista e fragmentada. De acordo com Andaló (1995, p. 187), “foi constatado que a formação continuada de professores, apesar de falha por seu caráter discursivo, técnico e desvinculado da realidade das escolas, não pode ser considerada como única responsável pela queda da qualidade do ensino público”.

As políticas públicas de formação continuada são constituídas a partir de influências políticas e ideológicas. Contudo, cabe pensar na formação continuada como meio de emancipação social, portanto, o homem deve ser compreendido como ser social, situado historicamente, como produtor e produto das relações existentes. A formação continuada contribui para a ressignificação de conceitos, das concepções e para se reconhecer a prática a partir da teorização. O processo aproxima a teoria e a prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação e a sua autonomia.



Dedo de Prosa – Quando as vozes não são ouvidas

Não, (silêncio), eu acredito que nós não ouvíamos de fato, sabe aquela pergunta que teríamos que perguntar. Fazer a pedagogia da pergunta, não só com os alunos, mas também com os professores, nós achávamos que tínhamos que subsidia-los, porque o nosso objetivo maior era a aprendizagem dos alunos. Nós dávamos a formação, vamos trabalhar, é por aqui, mas não ouvíamos os professores, pois tínhamos os orientadores. Tinha o desdobramento das políticas públicas, o objetivo nosso era o aluno (PF3).

Não foi feita nenhuma pesquisa a respeito de que era esse o interesse, quais eram os anseios e quais as dificuldades, então o material veio pronto [...] Então, porque assim, eu acredito que desde um livro didático, qualquer material que o professor, recursos, livro didático e tal que o professor usa na sala de aula ele não foca apenas em um material, ele pega um, dois, três, eu gosto desse assunto em determinado autor, outro autor já trabalha melhor outro assunto, então o professor que busca, que é interessado, ele está sempre se desafiando e buscando o melhor material para trabalhar com o aluno, né (PF5).

Na verdade eu atribuo isso a uma falta de gestão mesmo, não a uma falta de gestão, mas uma concepção de gestão em educação, o que é gestão? O que é gestão educacional? Seria esse trabalho de olhar a prática e a teoria todo momento, então me parece que há uma lacuna na gestão quanto à formação de professores, de fazer todo esse trabalho, todo esse processo, pois as pessoas são engolidas pela rotina do cotidiano, então não há planejamento, não há atenção para o que foi produzido, a formação de professores é uma produção histórica, é dinheiro público. Então como gestores teriam que ter esse comprometimento de voltar e ver o que foi produzido e trazer essas discussões, na minha avaliação é um problema de gestão mesmo (PF6).



Cabe, no entanto, compreender a formação continuada como forma de desenvolvimento profissional, não somente pela ascensão financeira na carreira, mas como percurso profissional para a compreensão da realidade, levando em conta o processo. No processo de formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (ANDALÓ, 1995). Nesse sentido, Gatti (2009), aponta que a formação continuada deveria ser entendida como momento para o desenvolvimento profissional e apoio

no elo entre a formação inicial e a formação continuada é a necessidade de apoio aos que iniciam a docência. Esta preocupação se amplia quando se compreende que a trajetória profissional do professor é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando atenção mais focalizada em termos objetivos (GATTI, 2009, p. 225).

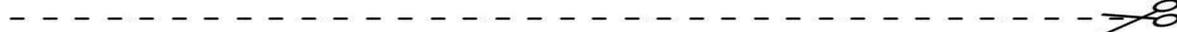


Dedo de Prosa – Efetivação da prática

Que nos levou a repensar as práticas, pois através da teoria podíamos rever as práticas, era possibilitado que as professoras pudessem aplicar as atividades em sala de aula e depois apresentar suas atividades, assim discutíamos sobre o trabalho realizado. Acredito que outro ponto positivo foi o fato de os formadores terem sido professores alfabetizadores, pois assim tínhamos a teoria e podíamos discutir a prática, as trocas de experiências eram bem mais significativas (PF8).

Então, na época eu lembro assim que surgiu em todas as turmas que você chegava na escola tinha lá a pauta que anteriormente a gente não via essa prática, de ter a pauta do trabalho do dia, então a pauta era bem estabelecida, era o momento da leitura, momento da escrita, momentos que as professoras faziam os agrupamentos, elas chamavam os agrupamentos produtivos. Ficou bem evidenciado na prática dos professores, porque elas seguindo exatamente as orientações dadas na formação (PF9).

São momentos interessantes para a sistematização da prática, pois assim conseguimos conversar com nossos colegas, né? E tentar melhorias para isso, pois se não temos conhecimento, não conseguimos nem discutir, nem saber o que é ruim e o que é bom, não temos argumento (PF10).



Para Andaló (1995), a formação continuada é instrumento para o desenvolvimento profissional e chama a atenção para o processo singular vivido por cada sujeito ao longo da carreira. “O homem é sempre simultaneamente ser particular e ser genérico. É particular na medida em que é singular e único, genérico por ser produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (ANDALÓ, 1995, p. 143).

Para Vázquez (2011), a individualidade e as formas de relacionamento entre os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente aos sujeitos que atuam como indivíduos a partir de sua consciência e “seu pertencimento a uma classe social dada, do tipo de relação que contraem com outros homens e dos resultados a que conduz sua práxis individual quando se integra e conjuga em uma práxis comum” (VÁZQUEZ, 2011, p. 344).

Nessa perspectiva, aponta-se a necessidade de tentar esboçar um projeto de formação continuada de professores a partir de uma concepção sócio-histórica, considerando as possibilidades de construir o conhecimento a partir da relação dialética, a teoria embasando a

prática, constituindo a formação de um coletivo de educadores buscando a construção de sua autonomia intelectual (GROSCH, 2011).



Dedo de Prosa – Sentidos atribuídos aos momentos de formação continuada

Vou reafirmar, eu vejo de forma positiva, por que é uma orientação que dá, é um caminho para onde seguir no primeiro momento, porque a gente só consegue fazer escolhas se você tiver conhecimento. Nós não tivemos a oportunidade de ler, porque ninguém provocou isso para nós, e então o fato de ter um programa desses nos provocou a ler, nós lemos autores que eram discutidos nacionalmente (PF9).

[...] o material pode ser o melhor, ter sido escrito pelos melhores pesquisadores, mas se ainda não tivermos o momento da formação continuada de nada vai valer, ou melhor, pouco vai contribuir, pois o grande diferencial é a construção coletiva, as discussões, ouvir o outro, as relações (PF10).



Nesse sentido, levar em conta a realidade em sua totalidade para a constituição de um projeto de formação continuada não significa, conseqüentemente, a compreensão de todos os fatos, mas um agrupamento extenso de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade. E a contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O sujeito, ao refletir, modifica a sua trajetória histórica movida pela contradição (MASSON, 2009).

Ainda nessa perspectiva, considerar “a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea” (VÁZQUEZ, 2011, p. 296).



Dedo de Prosa – Quando os professores são ouvidos

Eu avalio como positiva porque eu tive oportunidade de ter formação com outros estados, municípios do país como coordenadora-geral eu ia levar os relatórios eu era a pessoa da ponta que entregava o trabalho, eu fui formadora de matemática do PRÓ-letramento. Mas, sobretudo, por esse engajamento, assim essa vontade de participação e nós vimos melhoras sim. É claro que teria que fazer uma avaliação mais cuidadosa em relação se nós tivéssemos só esse programa, mas o município também ofereceu outras formas de ajudar os alunos com

dificuldade, então como eu já havia falado, todas as escolas tinham um professor a mais como reforço de aprendizagem nos laboratórios de aprendizagem, o orientador e isso tudo por ouvir as necessidades do professor. Eu avalio de forma positiva, eu acho que não ter nada é pior, é realmente uma preocupação, tem que ter alguma coisa porque o que você tiver realmente você pode selecionar, aquilo vai me servir num dado momento ou não vai me servir, mas você precisa ter uma orientação, um roteiro (PF9).

No escrever no elaborar, não. Não era realizada uma análise junto aos professores, porque assim, quando assumi o setor, nós sentávamos com o grupo, eu não tinha envolvimento com o pessoal da escola, mas quem trazia as demandas era o setor de ensino através das visitas e das formações. Aí nasceu a avaliação externa, porque assim, percebemos que precisávamos monitorar a aprendizagem dos alunos, era um dos instrumentos de avaliação, nós não tínhamos condições de dar conta da rede sozinhos. Então, o instrumento de avaliação era exatamente para nós sabermos para onde deveríamos traçar as ações. Então a partir das avaliações, por exemplo, nós percebemos que tínhamos que ressignificar os laboratórios de informática, tínhamos que ressignificar o atendimento e apoio pedagógico, o psicossocial. Então, vários desdobramentos, por exemplo, o projeto de leitura e produção textual. [...] como é importante ouvirmos o professor, às vezes a gente está focado aqui (fez gestos indicando a escola), para nós o aluno era o centro, tem que ser, mas a gente nunca sentou para dizer assim: professor, e aí o que está achando? O que precisa? Nós sabíamos a importância disso, porque os ciclos de aprendizagem só acabaram porque foi imposto e o professor, ele tinha que se virar, ele não internalizou isso, não fez como os professores da escola plural, adotar essa atitude, vamos mudar, ouvir o professor (PF3).

----- ✂

E a práxis criadora é constituída a partir das relações e, portanto, o homem é o ponto de partida e de chegada de todas as relações. Assumindo-se que o homem é uma totalidade, produto e produtor das próprias relações sociais (MASSON, 2003). O indivíduo se constitui na integração social, sobretudo, o sujeito sem as relações sociais não existiria como homem, pois somos essencialmente sociais. Nesse sentido, Gatti (2009) contribui com a nossa reflexão apontando que a historicidade, a totalidade e a contradição são categorias que constituem a identidade profissional

Formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI, 2009, p. 203).

✂ -----

Dedo de Prosa – Percursos profissionais

[...] depois como estudante no mestrado é que eu tive oportunidade de perceber que eu só tenho acesso às coisas quando me mostrem, então o Ministério da Educação a intenção deles

era mostrar material, mostrar as possibilidades, dar uma orientação e depois cada um podia ampliar as suas aprendizagens e fazer as suas escolhas. Porque os planos de ensino estão recheados de palavras belas e bonitas, mas não estão ainda no chão da sala de aula, dentro do espaço da sala com os professores. O projeto político pedagógico a gente vê tem um projeto escrito, mas a forma que a gente discute com os professores, e as reuniões, já está finalizando a minha carreira no município com mais de trinta anos eu vejo assim, que eu cresci muito, aprendi muito, ainda estando na frente de alguns programas desses, e de estar ali no ensino, porque se eu tivesse em outro setor eu tenho certeza que estaria na mesma ou nem, nem teria chegado aonde eu cheguei, então estar no ensino, à frente do ensino me possibilitou isso, e o grande ganho eu vejo que o MEC acertou muito quando instituiu esses programas e permitir que se chegasse aos professores outras leituras que eles não estavam habituados a fazer, pelo menos no nosso município (PF9).

Interessante quando você coloca que nos últimos anos eu fiz parte da formação de professores e orientadora de estudos de um programa, mas o que me trouxe a base teórica foi o primeiro programa que enquanto formação eu recebi, hoje consigo fazer uma relação, talvez se eu não tivesse cursado naquele momento aquele programa eu não teria essa base, essa caminhada(PF 10).

----- ✂

Podemos afirmar que a formação continuada de professores é um processo social, sobretudo contribui para o crescimento intelectual, constituição da identidade profissional, favorece a ampliação de melhoria das condições de trabalho. Contudo, para que esse processo se constitua de maneira orgânica, é necessário que os professores sejam protagonistas. Assim, é importante que os professores façam parte da constituição, implementação e materialização dos projetos de formação continuada.

Percebemos, então, a necessidade de que a formação continuada de professores seja pensada a partir de propostas que priorizem o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar (GATTI, 2009, p. 208).

Reconhecemos que se faz necessário a tentativa de um projeto de formação continuada com base numa concepção sócio-histórica, considerando as possibilidades de participação efetiva dos professores na sua constituição, promovendo a construção do conhecimento numa relação de teoria e prática, através da composição de um coletivo pensante de educadores, buscando a construção de sua autonomia intelectual (GROSCH, 2011).

2.2.1 VESTÍGIOS DAS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os pontos que atualmente mais contribuem para as redefinições dos caminhos e das estratégias de desenvolvimento das ações voltadas às sociedades periféricas são as agências internacionais de ajuda e cooperação, pertencentes ou não à Organização das Nações Unidas. É possível identificar, na maioria dessas agências do mundo capitalista, não só aspectos ideológicos, mas também que objetivam atuar sobre as formas da organização social e decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo do que propriamente de diferenças de objetivos ou de ideologias (ROMANELLI, 2012).

Romanelli (2014) afirma que é possível identificar determinado conceito de subdesenvolvimento para a identificação dos países do segundo mundo. A classificação desses países parte pelo reconhecimento de estarem atrasados, comparando-os aos países desenvolvidos. Com base nesse pressuposto, a autora adota um tipo de interpretação apoiando-se no reconhecimento de causas ou efeitos do subdesenvolvimento, são eles:

- a) a presença ou predominância política de grupos sociais oligárquicos e tradicionais na estrutura de poder;
- b) a predominância do setor agrário-exportador sobre o industrial;
- c) os períodos de transição de uma sociedade, tida como tradicional, para uma sociedade moderna, como fenômeno que se dá naturalmente (ROMANELLI, 2012, p. 204-205).

É possível afirmar, com base na afirmação da autora, que as causas e os efeitos servem de pano de fundo para a constituição das políticas públicas, inclusive para a constituição de projetos educacionais. Nesse sentido, as agências internacionais utilizam parâmetros baseados em países do centro do mundo capitalista como padrões a serem seguidos e defendem a ideia de que o desenvolvimento acontecerá em questão de tempo (ROMANELLI, 2014).

Contudo, observa-se que as influências dos países do centro do mundo capitalista deixam efeitos bastante significativos no que se refere à preservação das classes sociais. Evangelista e Shiroma (2007) reconhecem que as políticas públicas educacionais são constituídas numa perspectiva de que a formação profissional não se caracteriza em um modo a elevação da qualidade educacional e sim como forma de controle social. Observa-se, então, a ação do Estado como mantenedor da constituição das classes, e “nesse intento, destaca-se a política de profissionalização, não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores,

mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 533).

Nessa perspectiva, Gatti (2008) contribui com nossa reflexão apresentando alguns documentos internacionais que se movimentam na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente, com o objetivo de assegurar a preparação para o mundo do trabalho e a melhoria nos índices insatisfatórios apresentados por grande parcela da população:

Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p. 62).



Dedo de Prosa – Vestígios das influências

É uma política pública direcionada. E até hoje eles fazem, quando querem te direcionar para alguma coisa, lançam qualquer coisa para você ficar, todo mundo ... E eles fazem! Então, eles queriam fazer mudanças na educação do jeito deles, aí lançam esses programas para que todo mundo para dizer você fez parte, o que você está reclamando, você fez parte de tudo isso. Não é verdade, eles querem alcançar os objetivos deles. Aí cabe a cada professor ter amadurecimento, com a chegada do programa aproveita o que tem de bom guarda para si e melhora o seu trabalho, a sua prática e não ficar alienada as coisas, as políticas públicas direcionadas para que cada cabecinha fique fechada pensando como eles pensam, mas isso eu penso que não foi legal (PF2).

E com uma caminhada que eu já tive teórica com o mestrado, consigo ver os programas de formação por muitas vezes a gente critica a forma como a gente recebe o pacote pronto, mas assim é o momento para fazermos a reflexão, talvez a verba que veio destinada para aquele momento, a gente sabe que se tem o interesse, mas é um interesse necessário (riso), pois é a oportunidade de o professor receber material de qualidade para ser discutido, acho que é um interesse necessário (PF10).



Com relação às mudanças preconizadas pelo descrito nos documentos internacionais, Scheibe (2008) afirma que tal constatação se dá a partir da análise dos cursos de formação inicial aligeirados e sem os critérios de qualidade que são oferecidos, isto é, uma formação continuada para ampliar as estatísticas. Observa-se o fortalecimento da perspectiva do saber-

fazer desconsiderando a teorização e focando na instrumentalização dos professores para que deem conta do déficit de aprendizagem.

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas (SCHEIBE, 2008a, p. 49).

A autora aponta um aspecto importante para constituição da profissão docente, a qualidade, descrita como sendo um fator que passa por diferentes aspectos da carreira, entre eles as melhorias nas condições de trabalho acerca da formação de professores, a produção de conhecimentos e a valorização da carreira docente.

Os aspectos constitucionais e legais que pretendem organizar o campo da formação no país, são fruto de um diagnóstico atual que evidencia claramente ações fragmentadas nas políticas educacionais de formação, o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação dos docentes, o seu aligeiramento, e ainda fraco investimento de recurso (SCHEIBE, 2008, p. 4).

Quanto às influências internacionais, Romanelli (2014) aponta que a ajuda internacional tem sido ferramenta eficaz para a consolidação e o preparo para a mão de obra e de recursos humanos em diferentes níveis de qualificação, além da instrumentalização pedagógica, aspecto apontado também por Scheibe (2008).

Na medida em que as agências internacionais de ajuda à educação nos países do Terceiro Mundo partem de uma concepção de subdesenvolvimento, que na realidade procura explicar o global pelo particular, ela tem também por estratégias a compartimentação da realidade e, nesse sentido, não só se comporta acriticamente como ajuda, ou favorece o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível microsocial, evidenciando-lhe mais os aspectos psicopedagógicos do que os macrosociais. Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a do seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrosistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade (ROMANELLI, 2014, p. 210).

Desse modo, é possível afirmar que os programas educacionais brasileiros são estruturados, em grande medida, a partir das influências internacionais. Essa estrutura leva à constituição de programas de formação baseados na instrumentalização e existe supervalorização da prática e desprestígio da teorização, e ainda

[...] a formação de professores pode contribuir, por um lado, para reproduzir uma educação pragmatista/utilitarista ou, por outro, para forjar uma proposta de educação voltada para os interesses da classe trabalhadora. No entanto, a análise da formação de professores requer articulações com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais (MASSON, 2008, p. 1).

Como se pode perceber, as políticas públicas de formação continuada têm servido em grande parte, como forma de preservação da ação do capital. Sobretudo, a autora aponta que a formação inicial e continuada de professores pode servir como meio de articulação entre os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, constituindo-se como um processo orgânico que envolve diferentes aspectos do cotidiano. E ainda, poderá existir valorização dos fatos históricos e contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico quando na constituição de propostas que colaborem para as mudanças na educação e que possam oferecer meios que impulsionem a construção de ações sociais alternativas.

O perfil profissional que se deseja formar é outro ponto que cabe ser analisado dentro dos programas de formação que são implementados. Nesse sentido, recorreremos a Evangelista e Shiroma (2007) para contribuir com nossa reflexão:

Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e sua precarização. Os sintomas do sobrecarga do trabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Para as autoras, há uma intenção intrínseca de preparar o professor para ser um profissional responsável por resolver todas as situações da escola. Ainda nesse sentido, existe uma demasiada ação em culpar o professor pelo insucesso dos educandos, isso se deve ao fato do Estado atribuir à educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais. Outro aspecto que merece destaque é o fato do professor estar sendo instrumentalizado pelas políticas educacionais, é o alvo, embora seja apresentado como protagonista (EVANGELISTA, 2012).

Seria ingênuo acreditarmos que a desqualificação da imagem docente seria suficiente para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Nesse sentido, é possível observar as influências que recaem sobre as ações dos programas educacionais que são instituídos. Ainda, como consequência para a formação de professores, há um exagerado relativismo na definição dos conhecimentos necessários para sua formação, como também uma forte ênfase na abordagem de cunho subjetivista. A formação se constitui na perspectiva da epistemologia da prática e do professor reflexivo, impulsionados pela difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal (MASSON, 2008).

Como se pode perceber, há influências internacionais na constituição das políticas públicas de formação de professores. Essas influências contribuem para a reprodução das desigualdades sociais e culturais projetadas na estrutura capitalista e embasadas em teorias que valorizam o saber-fazer, formam o professor como meio de preservação da ideologia de que a educação pode resolver todos os problemas sociais e, ainda, desprestigia a profissão docente quando não é dada a oportunidade do professor participar da constituição e implementação das políticas públicas de formação. No entanto, cabe ressaltar que existem ações de instituições organizadas como a ANFOPE, que lutam para que a educação seja pensada para o desenvolvimento social.

3. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROFA E PRÓ-LETRAMENTO

Se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora diante da natureza exterior e diante de sua própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. Mas, por sua vez, tanto uma como outra atividade, junto com as restantes formas específicas de práxis, não são mais do que formas concretas, particulares de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetivos e se humaniza a si mesmo (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Nesse capítulo, apresentamos a estrutura das políticas de formação continuada PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o PRÓ-Letramento, a partir de documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, quando no momento da implementação desses programas de formação continuada de professores.

As duas políticas em questão foram implementadas em dois momentos históricos diferentes. O programa PROFA foi uma iniciativa do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, lançado no ano de 2001, implantado e materializado no ano seguinte. O PRÓ-Letramento foi um programa instituído no final do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e foi oferecido em três versões.

Para compreendermos os motivos pelos quais os governos implementaram os programas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento, precisaremos voltar alguns anos no tempo, deveremos retornar ao século passado, mais precisamente à década de 1990. As ações foram desencadeadas a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Essa conferência deu origem ao documento chamado Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, assinado por vários países, entre eles o Brasil. A assembleia definiu novas abordagens sobre as necessidades básicas educacionais, metas a serem atingidas e os compromissos dos governos com a educação (GATTI, 2008).

O documento foi estruturado a partir de dez objetivos: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque, 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, 4) Concentrar a atenção na aprendizagem, 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, 7) Fortalecer as alianças, 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio, 9) Mobilizar os recursos e 10) Fortalecer solidariedade internacional²⁰.

²⁰ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm acesso: 28/12/2017

Posteriormente, no início do século XXI, no ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, como desdobramento do acordo firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Sendo que, a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo eram as principais metas contidas no documento (BRASIL, 2000). Percebe-se que essas metas já faziam parte do Plano Nacional de Educação, que teve sua primeira versão aprovada em setembro de 1962 e suas metas deveriam ter sido atingidas até 1970 (ROMANELLI, 2014).

Mediante as metas descritas pelo Plano Nacional de Educação, no ano de 2001, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu a política pública de formação continuada de professores – PROFA, que objetivava diminuir os índices de analfabetismo e garantir a expansão do ensino fundamental. Então, o programa foi instituído em 2001 e no ano de 2002 foi materializado como momento de formação continuada para os professores que atuavam em turmas de alfabetização de crianças em idade escolar e em turmas de jovens e adultos. Cabe salientar que antes do PROFA o governo federal vinha promovendo ações voltadas para mudanças educacionais, como: formação continuada de professores, mudanças na política do livro didático, implantação de sistema de avaliação em larga escala (GATTI, 2012).

Ainda nesse sentido Gatti (2012), colabora com nossa reflexão apontando que as mudanças promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, na época, estavam em consonância com as demandas do capital-imperialismo.

Articulada à reforma do Estado e ao ajuste estrutural da economia, expressões da opção política neoliberal em curso na América Latina e Caribe, seu ideário foi traçado na Conferência de Jomtien na Tailândia. Naquele momento o Estado brasileiro não apenas subordinou-se às demandas do capital-imperialismo, mas foi parceiro fundamental na proposição de uma política educacional que tivesse em mente a formação para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio ao sabor da agenda bancomundialista (GATTI, 2012, p. 41).

É possível afirmar que o PROFA foi implementado para cumprir as metas anunciadas no Plano Nacional de Educação, preparando os professores para a instrumentalização, o saber-fazer. Satisfazendo também, as exigências do mercado de trabalho, ainda que em certa medida tenha contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo entre os jovens e adultos. Observamos também que houve estímulos para as parcerias público-privadas, essa ação favoreceu os interesses burgueses (GATTI, 2012).

Num momento posterior, na segunda metade do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, mais precisamente no ano de 2005, o governo fez o lançamento da

política pública de formação continuada de professores o PRÓ-Letramento e no ano seguinte aconteceu sua materialização. Este momento ficou marcado pela constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores. A rede de formação é formada pelas instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que trabalham com a produção de materiais e execução da formação à distância e semipresenciais, com carga-horária de 120 horas (BRASIL, 2008).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva foi aprovada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Essas discussões já vinham acontecendo desde o governo anterior, mas somente nesta data a lei foi promulgada. A ação foi realizada com a intenção de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade (BRASIL, 2006).

Percebe-se que a ampliação do ensino fundamental está ligada ao Plano Nacional de Educação em 2001, quando propõe como objetivo a universalização do ensino fundamental. Gatti (2012) contribui com a nossa reflexão apontando as influências de organismos internacionais e acabam fortalecendo a ação capitalista.

o processo racionalizador referido encontra seu sentido nas formulações de âmbito nacional articuladas de modo bastante orgânico com as oriundas de Organizações Multilaterais (OM) que têm na América Latina e Caribe um de seus campos privilegiados de atuação. Essa relação não é de mera subordinação do Brasil ao capital internacional, mas de uma subordinação orgânica, articulada, concertada, pactuada entre os interesses, internos e externos, do capital -imperialismo. Proposto por Fontes (2010), o conceito possibilita tanto entender a posição subalterna do Brasil nas relações capitalistas internacionais, quanto sua posição imperialista em relação a outros países, bem como sua posição na manutenção do capitalismo em nível global (GATTI, 2012, p. 43).

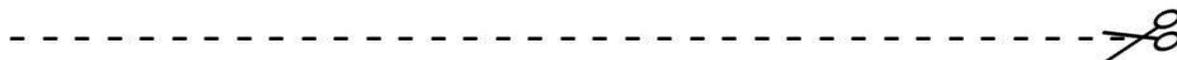
Podemos afirmar que o PRÓ-letramento também foi implementado como o intuito de cumprir com os acordos firmados internacionalmente. Contudo, observamos que as ações desenvolvidas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no que diz respeito à formação continuada, foram mais pródigas, pois previam continuidade, a formação como processo, a possibilidade de constituição de um sistema educacional, contudo não necessariamente melhores que as ações implementadas anteriormente.



Dedo de Prosa – Nuance da história

O que o governo federal fez, na época, na época do FHC, Fernando Henrique Cardoso, eles elaboraram as políticas públicas e entravam em contato com o município. Nesse momento eram contratados professores de universidades públicas e privadas para trabalhar com a formação continuada. As secretarias municipais de educação estavam envolvidas através da UNDIME, então eles tinham esse vínculo, essa ligação como os municípios, então se apresentavam, nos chamavam para uma reunião para apresentar os projetos que estavam pensando e nós aderíamos (PF3).

O PRÓ-letramento é uma política pública nacional. É importante que a gente situe historicamente como isso se deu, então no governo Lula, Dilma, Dilma e Lula, o ministério da educação passou a pensar a formação de professores de uma forma diferente, então, nós tínhamos uma formação interessante a nível nacional, antes nós tínhamos uma formação muito fragmentada, se pensava formação como um cumprimento de horas para o professor e porque o ministério da educação tinha como comprometimento oferecer essas formações aos professores, no entanto não havia uma concordância, por exemplo na discussão das concepções filosóficas na área da educação e o PRÓ-Letramento veio com essa ideia de processo (PF6).



Após percorrer os caminhos traçados pela história é que pudemos compreender como foram desencadeados os processos de implementação das políticas públicas PROFA e PRÓ-Letramento. Agora, voltamo-nos para a estrutura organizacional desses programas.

3.1. PROFA

Programa de formação continuada implementado pelo governo federal no ano de 2002, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, constituiu-se como uma política pública de formação continuada. Tinha como público-alvo professores alfabetizadores do ensino regular e professores alfabetizadores que trabalhavam na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Foi instituída no ano de 2001 e sua implementação ocorreu no início de 2002, como uma iniciativa do Ministério da Educação que pretendia dirimir a formação inadequada dos professores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas (BRASIL, 2001). O programa tinha uma programação extensa e teve duração de um ano.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em documentos que embasavam o desenvolvimento da política de formação continuada de professores, descreve a situação da educação brasileira naquela época e justifica a implementação do programa:

A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostos, fato é que contamos ainda, no Brasil, com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita. A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a

responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2001, p. 1).

O documento aponta um panorama desfavorável à educação na época, também, percebe-se que houve outras iniciativas de políticas educacionais voltadas à formação de professores que objetivavam extinguir o analfabetismo e elevar a qualidade educacional. Além disso, o programa tinha a função de instrumentalizar os professores para que referenciassem seu planejamento em propostas pedagógicas consideradas de qualidade baseadas nos materiais do programa.

Quanto ao material, a partir da leitura dos documentos do programa é possível perceber que todo o material era produzido e distribuído pelo governo federal. Verifica-se que havia material específico para o professor formador e para os professores cursistas. A rede municipal de ensino tinha a responsabilidade de entregar o material aos professores cursistas.

O conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as secretarias de educação e universidades, no período de 1999/2000. Esse conhecimento é resultado de práticas destinadas a ampliar a competência profissional dos educadores, ou seja, sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os saberes teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso conhecimentos e recursos disponíveis (BRASIL, 2001, p. 13).

Além disso, o material era entregue a cada professor formador, no momento da sua formação, junto com a professora tutora. Parte do material do programa era específico aos professores formadores, como por exemplo: Guia do Formador, onde eram apresentadas as atribuições dos professores formadores, competências e atitudes a serem desenvolvidas no decorrer da formação. Também, havia um documento nominado Guia de Orientações Metodológicas Gerais, que era de uso específico dos professores formadores.



Dedo de Prosa – Materiais disponibilizados

Chegou o material um para cada professor. Cada professor tinha a sua pasta, chamávamos de pasta amarela. Nessa pasta continham textos informativos, textos de atividades, algumas técnicas, o passo a passo para aplicar os conteúdos na sala de aula. Então isso é um material oferecido pelo MEC, cada pessoa tem o seu e quando excedeu o número de professores que nós tínhamos na formação a secretaria, então passou a reproduzir esse material para entregarmos aos professores. Todos receberam o material (PF1).

Material muito bom, talvez muito caro, não dava para estender esse material, vindo do governo não tinha. Aí o que a secretaria fez, xerocou, fizemos apostilas xerocadas daquele material maravilhoso lá, e demos para todos os professores que queriam fazer. Eram rios de dinheiro, onde começou surgir mais formadores, mais turmas no fim tínhamos seis, oito turmas (PF2).

Todas receberam o material, todas recebiam os arquivos e também tínhamos uma cota para o xérox, dada pela secretaria, eu lembro que era uma enorme! O material era de boa qualidade, um volume muito grande. [...] E a diretora de ensino sempre dizia, elas precisam do material, o professor não pode xerocar, elas que precisam fornecer o material, e era enorme as coletâneas e eu tenho as coletâneas ainda em casa, quem fez realmente, olha é um livro, vários livros, então um material muito rico, muito rico mesmo (PF4).

----- ✂

O material foi produzido por professores de diferentes instituições públicas e privadas, mas a responsabilidade didática-metodológica era da professora Telma Weisz. Já os professores tutores eram de diferentes instituições também, de universidades públicas e privadas, contratados para realizar a formação junto aos municípios (BRASIL, 2012).

O programa todo era dividido em quatro módulos, sendo o primeiro para o desenvolvimento do processo de aprendizagem; o segundo módulo destinava-se às Propostas Didáticas 1; o terceiro módulo, desenvolvia as Propostas Didáticas 2. Além disso, havia o Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Todos os módulos também eram chamados de guias. Vale exemplificar: o programa era constituído de quatro guias, sendo composto pelo Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia 1 – módulo 1, Guia 2 – módulo 2, Guia 3 – módulo 3. Também havia coletâneas de textos de diferentes gêneros textuais, para serem usados durante a formação e também nas salas de aula. Assim, as coletâneas de textos eram três, uma para cada módulo: Coletânea de textos – módulo 1, Coletânea de textos – módulo 2 e Coletânea de textos – módulo 3.

✂ -----

Dedo de Prosa – Apoio para a realização do programa

A secretaria da educação estava passando por momento de mudança, eram totalmente de outro partido²¹. Um estava saindo e outro entrando, mas ela nos ofereceu um material riquíssimo. Lembro que ela chegava na quinta-feira na nossa sala e dizia assim: Que livro vocês querem? Que material vocês precisam? Façam a lista do material, do referencial que vocês querem que quinta-feira que vem está aqui na mesa de vocês! E assim acontecia. O apoio foi muito grande, sabe? A gente sabe que vinha uma verba, mas essa verba poderia ser desviada, não, realmente as coisas vinham. Nós tínhamos uma biblioteca, uma sala

²¹ A Professora Formadora se refere à mudança política acontecida após o pleito eleitoral do ano 2000. Naquele momento a equipe que assumiu a Secretaria da Educação tinha posicionamento político bem distinto da equipe que deixou a secretaria, nesse sentido houve mudanças significativas.

riquíssima de materiais atualizados, eu lembro tínhamos livros da Isabel Solé, da Telma Weisz (PF4).

[...] mas só demos conta, vou deixar bem claro, nós só demos conta de fazer essa formação porque nós tivemos apoio de material, de secretária, de prefeito, enfim, só! E a nossa boa vontade de mudar. Porque se não (silêncio) (PF2).

----- ✂

O módulo 1 era dividido em duas partes. Na primeira parte desenvolviam-se os princípios básicos do programa, com orientações de como utilizar o material. Na sequência, a segunda parte é subdivida em unidades, como por exemplo: estrutura das unidades e tempo previsto, os objetivos, os conteúdos, as atividades e propostas de encaminhamento, itens que podem ser observados no anexo A. Além disso, eram previstos aproximadamente três meses e meio de formação para o primeiro módulo.

O segundo módulo, também se dividia em partes, contudo era desenvolvido em três. Na primeira parte, similarmente ao módulo 1, descrevem-se as orientações para o uso do guia do formador e a caracterização dos materiais: o caderno de registro, os registros, as contribuições à prática pedagógica, o processo de avaliação da aprendizagem e outros esclarecimentos. Subsequente a isso, apresenta-se a parte dois, com a reflexão sobre a avaliação do Módulo 1 e, também, como organizar o trabalho pedagógico com sugestões de atividades. Logo depois, a parte 3 subdivide-se em 9 unidades, desenvolvidas a partir da ideia de organizar o planejamento com diferentes modalidades organizativas; análise da atividade de alfabetização; aprender a linguagem que se escreve; revisar para aprender a escrever; o que, por que e para que discutindo práticas tradicionais. Nesse sentido, no módulo 2 eram previstas 60 horas de trabalho, sendo que 45 horas eram destinadas a trabalhos coletivos com os pares no momento de formação e as outras 15 horas para trabalhos individuais na escola.

O terceiro módulo é dividido em três partes, sendo que na primeira parte desenvolvem-se orientações gerais e informações úteis aos professores formadores. Logo após, na parte dois, igualmente o módulo 1 e 2, são realizadas avaliações no módulo anterior. Em seguida, são desenvolvidas 8 unidades que exploram: projetos de leitura e escrita, alfabetização de jovens e adultos, todo dia é dia de ler, normas ortográficas do português e o que o aluno pode aprender e usar a língua e falar sobre a língua. Ao mesmo tempo, era desenvolvida a parte três desse módulo, pois eram textos que serviam como suporte para a discussão das temáticas descritas na segunda parte. Assim, destinavam-se para esse módulo 14 encontros, totalizando 56 horas de trabalhos presenciais e 4 horas de trabalho a distância.

Então, a formação previa uma carga-horária de 180 horas, divididas em encontros de 4 horas semanais. Também era previsto, em cada módulo, o tempo para a realização de cada atividade, assim também, como vinham prontas as pautas a serem realizadas a cada encontro. Igualmente, é descrito no módulo 1, que o programa

[...] é composto, basicamente, de sequências de atividades de formação, com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores (BRASIL, 2001, p. 17).

Nesse sentido, o programa apresentava-se como meio de instrumentalizar os professores de forma que conseguissem alfabetizar as crianças, jovens e adultos ainda no primeiro ano de alfabetização, usando técnicas pedagógicas aprendidas no programa. Entretanto, nesse mesmo módulo, posteriormente, afirma-se que a formação não é apenas um modelo a ser seguindo e,

A orientação metodológica adotada nesse Curso – e expressa em cada uma das Unidades – em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos em aulas expositivas e com enfoque instrumental (destinadas a preparar o professor para ser um aplicador e/ou um técnico), em nada coincide com uma proposta que ignora as condições reais e os pontos de partida dos professores: interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões (BRASIL, 2001, p. 18).



Dedo de Prosa – No que diz respeito ao uso do material

Fazíamos experiência de uso desse material para depois poder aplicar com as alfabetizadoras, material este produzido pelo MEC, a equipe produtora do material foi a Telma Weisz com uma equipe de professores referência e esses professores aplicavam as técnicas tanto com os professores, como faziam atividades práticas com os alunos, gravavam os vídeos. E fazendo o uso desses vídeos se apropriava de como também fazer as aulas como professores. Foi muito novo para mim, porque nós vínhamos de uma prática, embora pequena de alfabetização, mas tradicional, então no PROFA fomos aprender outras formas de trabalhar com a alfabetização. [...] Acho que era eu mesma a única com pouco ou quase nenhuma experiência na área da alfabetização e sem muito embasamento, mas por outro lado sempre fui movida pela curiosidade, pelo desejo de aprender, então a nossa professora quando vinha ministrar as aulas para nós ela ia com o material guia, o guia do formador e tirando as dúvidas que tínhamos. Eu sempre assim, questionando muito, muito (PF1).

[...] e aí ela tinha embasamento de dizer por que eu estou fazendo isso, e é essa teoria que embasa minha prática, agrupamento produtivo, pauta, atividade de leitura, essas coisas pegou, que até então ele só tinha a prática e não a teoria, porque que eu tenho que trabalhar a família silábica, não sabia dizer porque que eu tenho que trabalhar a sílaba, e o PROFA proporcionou isso (PF4).



Ainda nesse sentido, percebe-se que as premissas dessa política eram de preparar o professor para o saber-fazer, pautada numa perspectiva pragmática e reducionista do processo ensino-aprendizagem, pois centra toda a discussão da formação com ponto de vista na prática, não levando em consideração a relação entre a teoria e a prática.

Além disso, são apontadas no guia de orientações metodológicas as competências a serem desenvolvidas para exercer a função de professor formador:

- Planejar e coordenar o trabalho de formação de professores, isto é, as situações de aprendizagem que a eles serão propostas.
- Acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores.
- Identificar as diferentes necessidades de formação do grupo e propor encaminhamentos que favoreçam o avanço de todos.
- Criar contextos favoráveis à aprendizagem e situações desafiadoras para a formação dos professores.
- Favorecer o trabalho cooperativo.
- Participar ativamente do projeto institucional da agência formadora à qual está vinculado (Secretaria de Educação, escola, faculdade).
- Informar os demais atores que participam do projeto institucional da agência formadora sobre os encaminhamentos do trabalho de formação, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar a própria formação contínua (BRASIL, 2001, p. 74).

Da mesma maneira, era previsto nos documentos do programa como um dos critérios para exercer a função de professor formador ter experiência na área da alfabetização. Para tanto, não era só traçado um perfil do professor formador, como também, eram previstas as competências ao trabalho do alfabetizador e, assim, esperava-se que ao longo da formação fossem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores algumas competências:

- encarar os estudantes como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p. 9).



Dedo de Prosa – Perfil do Professor Formador

Fui até a secretaria pedir para me ausentar da direção da escola e elas me interpelaram perguntando se eu não gostaria de trabalhar como formadora de um curso do MEC. Aceitei, mas nervosa, pois não tinha experiência como alfabetizadora. Na época a secretária foi a professora, disse que eu tinha uma boa relação com o público, as outras formadoras tinham experiência na área da alfabetização (PF1).

Pela prática que tinha em sala de aula. Pela prática, a gente fazia um trabalho, [...] era tudo professora de muitos anos de prática, então nós não tínhamos aquela prática do PROFA, mas sim um amadurecimento que qualquer curso a gente iria aderir, iria conseguir entender e poder passar para os outros professores. Que era assim, nós tínhamos que estudar hoje, para semana que vem começar, entende? Então, tu estudava hoje e amanhã já vinham os professores para você passar, se não entendesse você não iria passar. Você tinha que ler aquilo tudo e entender, produzir o material e passar. E ainda fazer o acompanhamento em sala de aula. Por isso a gente conseguiu montar uma equipe de orientadores (PF2).

[...] e quando eu cheguei lá para conversar com a professora, ela disse: você tem uma bagagem muito grande na alfabetização e aí eu creio que isso vai agregar porque esse programa é direcionado à alfabetização. Até porque eu estava na escola, eu nunca tinha saído. E para mim foi uma mudança muito grande (PF4).

E as formadoras aqui em Lages eram convidados a trabalhar na secretaria da educação que já eram da rede, que tinham algum histórico de trabalho dentro da alfabetização, nós não tínhamos ainda formadores, fomos nós que formamos a equipe na época, nós não tínhamos formação nenhuma para trabalhar a formação continuada com os professores e a capacitação de professores, mas tínhamos um histórico de vida em sala de aula, já tínhamos, já éramos meio inovadoras, meio diferenciadas na alfabetização, todos nós éramos alfabetizadoras exceto a professora que era gestora, mas fazia um trabalho de inovação, diferenciado na escola dela, então nós fomos escolhidas por esse trabalho que já tínhamos diferenciado nas escolas, nas nossas escolas de origem, então fomos escolhidas pelo bom trabalho que fazíamos nas escolas (PF11).



Certamente, é perceptível em todo o documento que embasa essa política pública de formação continuada de professores: seu objetivo era operacionalizar os fazeres pedagógicos dos professores alfabetizadores de tal forma, que pudessem executar seu planejamento com vistas a garantir a aquisição do sistema de escrita alfabético. Contudo, apesar da concepção desse programa estar voltada ao pragmatismo, percebe-se uma ação significativa para a formação de professores. Avaliamos como relevantes os momentos de discussão proporcionados durante a formação. Ainda assim, não foi suficiente para acabar com os vários percalços enfrentados pela educação, como infraestrutura, desvalorização salarial e desqualificação teórica.

3.2 PRÓ-LETRAMENTO

O PRÓ-Letramento foi uma política pública de formação continuada de professores instituída em 2005 e materializada através de algumas universidades federais. O PRÓ-Letramento foi criado para melhorar a qualidade do ensino da leitura, escrita e situações matemáticas. Sobretudo, o programa tinha por objetivo fortalecer o processo de formação continuada, contribuir para a efetivação de um sistema de ensino.

O programa foi oferecido em três versões. Na primeira versão, em 2006, foi trabalhado com a linguagem. Nessa primeira versão, os fascículos eram separados em oito livros. Na segunda versão em 2008, foram realizadas duas mudanças, uma delas foi a introdução da matemática, a outra foi que o material passou por uma revisão e foi unido num único material, mas ainda assim dividido em oito fascículos. Na terceira versão, realizada em 2011 e 2012, não houve alterações no material oferecido.

Além disso, o PRÓ-Letramento tinha como finalidade atualizar os professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental. Também fica claro nos documentos que o acesso ao programa era permitido somente aos professores que estavam atuando em sala de aula. Entretanto, em 2006, quando no momento de sua materialização, o PRÓ-Letramento foi disponibilizado só na área da linguagem, dois anos depois foi lançado o programa na área da matemática.



Dedo de Prosa – Olhar para o novo

O objetivo maior no PRÓ-Letramento foi demonstrar para o professor que ele podia fazer, lançar mão, de muitos textos para informar, para divertir, para rir, para fazer com que as crianças despertassem para escrita. Também, tinha como objetivo, compreender essa diversidade de informação, de textos que existem aí oferecidos e que muitas vezes o professor se limitava muito no texto do livro didático e acabava ficando muito empobrecido a sua prática, então a gente, a gente veio com essa força do PRÓ-Letramento, mostrando para eles que a diversidade textual que dava mais riqueza na hora da linguagem, quanto da escrita (PF1).

Ele veio para reorganizar algumas práticas realizadas na sala de aula, sem perder a história, por que assim a história, por isso que existe a história da educação, então tenho que conhecer a história da educação para ver porque que existiu o tradicional, por que era o único meio depois quando começaram, não é? Os pensadores e os educadores e os estudiosos a compreender que aprendemos em diferentes momentos, então mudar e que eles quiseram que a sociedade mudasse junto só que muitos interpretaram mal não tinha o seu olhar para aquilo que realmente precisa continuar (PF7).



De acordo, com o Guia Geral, o PRÓ-Letramento tem como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, GUIA GERAL, 2012, p. 7).

O programa preconizava a realização de 120 horas de formação por área do conhecimento, que eram divididas em 84 horas presenciais e 36 horas à distância. Os professores formadores eram chamados de orientadores de estudos, também recebiam formação, esses encontros aconteciam na categoria de seminários. Assim, os professores formadores recebiam 180 horas de formação, sendo 40 horas no seminário inicial, mais dois seminários de acompanhamentos de 28 horas, nos quais os professores formadores precisavam viajar até a universidade para participar da formação e para finalizar o programa era realizado um seminário final de 24 horas, também na universidade, destinado a apresentar os trabalhos produzidos durante a formação. Quanto aos encontros com os professores cursistas, a formação deveria acontecer semanalmente com carga horária de 4 horas. Os encontros eram realizados durante o ano letivo, no final do ano acontecia o encerramento.



Dedo de Prosa – Perfil professores formadores

A equipe foi formada por todas que trabalharam no PROFA. Isso eu não posso reclamar, ficar triste, mais tarde o prefeito seguinte, a secretária que entrou, ela não jogou fora todos, trocou, trocou algumas pessoas, mas eu fiquei como coordenadora e alguns professores ficaram com os mesmos formadores (PF2).

Uma das coisas que chamavam bastante a atenção nossa, muito na questão da implementação das políticas públicas, a questão de termos a formação continuada realizada pelos próprios professores que tinham uma expertise, valorizar, não adiantava nós trazeremos alguém que não conhecesse a realidade do município para trabalhar a formação continuada, então nós teríamos que ter os pares que apresentavam um trabalho desenvolvido assim com qualidade para que ele servisse de orientador pedagógico, de formador, que ele fosse referência, eram professores de carreira, professores que tinham uma história. (PF3).

A secretaria da educação, primeiro priorizava aquele professor que estava na escola trabalhando com a orientação pedagógica que já estava fora da sala de aula, independente da sua formação, mas enfim era orientador da escola, então certamente iria trabalhar bem

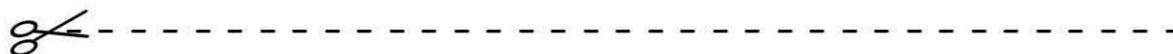
na formação. Então o critério era esse, estava na escola trabalhando como orientador pedagógico, era alguém que estava fazendo um trabalho legal na escola e a secretaria não precisaria tirar professor da sala de aula para trabalhar, aproveitavam esses orientadores, claro que alguns trabalhavam muito bem, outros confundiram com o PROFA, a formação sempre é um caminho de ir e vir de fazer esse processo todo de compreender, de estudar, mas num primeiro momento a escolha se deu dessa forma, depois foram se organizando critérios mais objetivos, mais claros (PF6).



Todavia, em versões mais recentes do programa eram disponibilizadas bolsas de estudos aos orientadores de estudos. Nesse sentido, “o pagamento das bolsas é regulamentado pela Resolução do Programa Pró-Letramento e pela Resolução FNDE nº 24/2012 ou suas atualizações” (BRASIL, 2012, p. 5). As bolsas serviam como incentivo à pesquisa e à formação.

Além disso, eram disponibilizados materiais didáticos para todos os professores cursistas e aos professores formadores. Os materiais disponibilizados eram os mesmos, tanto para os professores formadores, quanto para os professores cursistas. O material didático do PRÓ-Letramento foi produzido por dez universidades públicas e era dividido em dois volumes, um deles de linguagem e o outro de matemática.

Tanto no caderno em que se discutem os conceitos de linguagem, quanto no caderno em que desenvolvem os conceitos matemáticos, dividiam-se em 8 fascículos. Então, no fascículo da Alfabetização e letramento são trabalhados os seguintes conceitos: 1- capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; 2- alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; 3- a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; 4- organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5- o lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6- o livro didático em sala de aula: algumas reflexões; 7- modos de falar/modos de escrever; 8- fascículo complementar. No fascículo da matemática os conceitos desenvolvidos foram: 1- números naturais; 2- operações com números naturais; 3- espaço e forma; 4- frações; 5- grandezas e medidas; 6- tratamento da informação; 7- resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática; 8- avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.



Dedo de Prosa – uso e reuso do material

Ah, o material era de muito boa qualidade, todas as cursistas recebiam o material, sempre tinha material disponível para todo mundo, sabe que dá uma pena um material de tão boa qualidade que foi reaproveitado tão poucas vezes, claro ele foi reaproveitado sim, não como

deveria ter sido, porque eu acredito que ele é um material muito rico, ficou meio que esquecido. O material que está ali para ser pesquisado que pode ser xerocado, pode ser dado até como um suporte para as pessoas que estão entrando, e não está acontecendo isso, então eu penso que ele não está sendo usado como deveria estar sendo. Um material que deveria ser revisitado sempre, teria que ser revisitado várias vezes porque ficou muita coisa que não deu tempo de trabalhar como deveria ter sido trabalhado. Foi pouco o tempo, foi curto para o tanto de coisa que ele poderia ter servido, para a serventia que ele tem! Ele poderia ter sido muito mais usado e reaproveitado. E eu não sei...(silêncio) Eu acho, acredito que as pessoas pensam que já sabem tudo. Algumas pessoas agem assim, eu já sei não precisa mais, não precisa estudar mais, não precisa mais olhar, enquanto tem umas pessoas que estão vindo agora, umas professoras que estão aí ingressando na atividade agora que tem interesse, então procuram, então perguntam, então eu sempre indico o material e até empresto material que a gente usou, mas é pouca gente que faz isso vou te dizer que é pouca gente mesmo, até mesmo quem já foi no curso, quem participou do curso parece uma coisa que não aconteceu (PF8).

O material do PRÓ-letramento está lá no ministério da educação quem quiser é só abrir, e não se retoma, isso é um problema para as escolas, um problema para os professores e eu diria que é um problema muito grande para os professores novos que estão chegando na escola, deveria ser um compromisso da escola que nós pudéssemos retomar sempre essa formação, não só aos professores novos, mas a todos que chegam, chegam com uma lacuna, qual seria o papel de retomar o material, já temos essa construção, já temos essa discussão, temos isso, material não falta para formação de professores, falta é a articulação desse material na prática de trazer de volta, esse processo que realmente fica muito fragmentado, e ficam abandonado no chão da escola e não por culpa das pessoas, talvez alguém tenha que fazer essa articulação, alguém que esteja à frente do processo e chamar atenção para isso, temos isso, isso e tem aquilo. Porque o professor não tem muito tempo para pesquisar, para estudar, e estudar é uma coisa que não é vista como trabalho, e aí nós perdemos o processo (PF6).



Dessa forma, realizando a leitura do guia geral e dos volumes de linguagem, matemática, percebe-se a intensão das ações do programa em desenvolver a qualidade do ensino público, contudo percebe-se que não houve os avanços esperados, principalmente no que se refere à constituição de um sistema de ensino. O programa era realizado com um grupo de professores, no outro ano como outro grupo. Não foram realizadas pesquisas para quantificar o número de professores que participaram da formação oferecida pelo PRÓ-Letramento, mas no término da formação não havia acompanhamento e nem suporte para que os professores pudessem continuar com as discussões realizadas durante o programa. Nesse sentido, vale pensar em políticas públicas que surgissem das necessidades reais dos professores, assim, contribuiriam para a valorização profissional e na constituição da identidade profissional.

Pudemos observar que as políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento foram instituídas para cumprir as exigências internacionais. Podemos afirmar que os programas estão baseados na Teoria do Capital Humano, enfatizando a formação docente como dinâmicos, adaptáveis e prontos para rápidas mudanças, preparando-os para as demandas do mercado de trabalho (MASSON, 2008). Ainda, percebemos que há certo esvaziamento da teorização e supervalorização da prática, como também, as ações implementadas após a década de 1990 visam a satisfação dos interesses privados e são balizados pelos interesses do mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho com ênfase nas capacidades e competências (SAVIANI, 2013).

4. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES A PARTIR DA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFA E PRÓ-LETRAMENTO

O social não é um produto dos indivíduos; ao contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade – do ponto de vista histórico-social – não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – em um processo histórico-social (VÁZQUEZ, 2011, p. 343).

Nessa seção apresentamos, a partir dos dados coletados, uma análise e buscamos indícios a partir das entrevistas narrativas das professoras formadoras sobre quais eram as possibilidades de participação dos professores nos encontros de formação continuada, quais eram as concepções teóricas que pautavam as políticas de formação continuada e, ainda, verificar quais foram as contribuições das políticas públicas de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages.

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Segue abaixo quadro com informações sobre a trajetória vivida pelos sujeitos da pesquisa na rede municipal de ensino de Lages, o quadro ilustra o perfil profissional das professoras formadoras que atuaram nas Políticas Públicas de Formação Continuada PROFA e PRÓ-Letramento:

PERFIL - SUJEITOS DA PSQUISA

	Licenciatura	Nível de instrução	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço na rede municipal de educação	Tempo de serviço atribuído na secretaria	Função exercida na secretaria da educação	Política Pública de Formação Continuada em que atuou		Ano em trabalhou com Política Pública de Formação Continuada	
							PROFA	PRÓ-Letramento	PROFA	PRÓ-Letramento
PF1	Ciências Sociais	Mestre em Educação	30 anos	29 anos	2001 a 2012	Formadora responsável pela alfabetização e Coordenadora do ensino fundamental	x	x	2001	2006
PF2	Pedagogia	Mestre em Educação	32 anos	32 anos	2000 a 2012	Formadora responsável pela alfabetização e Coordenadora da Formação Continuada	x	x	2001	2006
PF3	Ciências Sociais/	Mestre em	32 anos	32 anos	2000 a 2012	Responsável pelo setor de		x		2008

	Pedagogia	Educação				Projetos, Diretora de Ensino e Secretária Municipal da Educação				
PF4	Pedagogia	Pós- Graduada	34 anos	34 anos	2001 a 2006	Formadora	x	x	2001	2006
PF5	Matemática	Pós- Graduada	16 anos	16 anos	2011 a 2013	Formadora responsável pela Matemática		x		2011 e 2012
PF6	Letras	Mestre em Educação	33 anos	33 anos	2008 a 2017	Formadora, Coordenadora de Programas Federais e Diretora de Ensino		x		2011 e 2012
PF7	Letras	Pós- Graduada	34 anos	29 anos	2008 a 2017	Formadora responsável pela Língua Portuguesa		x		2008
PF8	Pedagogia	Pós- Graduada	10 anos	10 anos	2012	Formadora		x		2012
PF9	Ciências do 1º grau, Ciências Biológicas e Matemática	Mestre em Educação	35 anos	32 anos	2001 a 2012	Formadora, Coordenadora do Ensino Fundamental e Diretora de Ensino		x		2008
PF10	Pedagogia	Mestre em Educação	24 anos	22 anos	2008	Formadora		x		2008
PF11	Pedagogia	Pós- Graduada	37 anos	37 anos	2001 a 2008	Formadora	x	x	2001	2006
PF12	Pedagogia	Pós- Graduada	11 anos	11 anos	2012 a 2015	Formadora		x		2012

(Fonte: elaborado pela autora)

Cabe salientar que agrupamos os sujeitos em três grupos. O primeiro grupo é composto pelas professoras formadoras que participaram da implementação e materialização do PROFA e do PRÓ-Letramento, são as PF1, PF2, PF4 e a PF11. Na cidade de Lages o PROFA foi realizado no ano de 2002, já a primeira versão do PRÓ-Letramento foi no ano de 2006. O segundo grupo é constituído pelas professoras formadoras que trabalharam na segunda versão do PRÓ-Letramento, materializado no ano de 2008, as professoras são: PF3, PF7, PF9 e a PF10. Já no terceiro grupo, estão as professoras formadoras que trabalharam na terceira versão do PRÓ-Letramento, implementado em 2011 e 2012, são as PF5, PF6, PF8, PF9 e PF12. Apresentamos agora os resultados obtidos da análise realizada a partir das

narrativas das doze professoras que participaram como protagonistas na implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada adotadas pelo município de Lages no período de 2002 a 2012, o PROFA e o PRÓ-Letramento. Na sequência quadro com a organização dos grupos conforme o ano e programa trabalhado:

PROFA 2002	PRÓ-Letramento 1ª versão - 2006	PRÓ-Letramento 2ª versão - 2008	PRÓ-Letramento 3ª versão – 2011 e 2012
PF1	PF1	PF3	PF5
PF2	PF2	PF7	PF6
PF4	PF4	PF9	PF8
PF11	PF11	PF10	PF12

(Fonte: elaborado pela autora)

Além disso, levamos em conta os preceitos éticos, como previsto na resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, garantindo a integridade e dignidade dos sujeitos, usamos as letras P e F para identificar cada um dos sujeitos de pesquisa. P de professor e F de formador, abreviatura de professor formador, também fomos juntando números naturais conforme a ordem da realização das entrevistas, sendo que ficamos com PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6, PF7, PF8, PF9, PF10, PF11 e PF12.

4.1 POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

Nessa seção, apresentaremos o relato dos sujeitos de pesquisa sobre como eram organizados os momentos de formação e se havia participação dos professores na organização desses encontros. Também, como e quando eram realizados os encontros de formação continuada. Nesse sentido, compreender a formação continuada como ação capaz de contribuir para o fortalecimento da profissão docente, para Silva e Grosch (2007), o conhecimento é construído socialmente, e as

propostas de formação continuada no contexto educacional enfatizam não apenas o desenvolvimento da competência pedagógica, mas visam proporcionar espaços e modos de reflexão sobre a prática educativa, possibilitando inovações e questionamentos a partir do conhecimento histórico e socialmente construído pelo professor (SILVA,GROSCH, 2007, p. 2095).

Uma formação continuada de professores nessa perspectiva colaborará com a promoção da construção de novos conhecimentos, desenvolvimento profissional e constituição da democracia.

4.1.1 Formação continuada

A análise dos trechos apresentados aqui emerge das narrativas das doze professoras formadoras que trabalharam no PROFA e PRÓ-Letramento. Suas narrativas partem de suas perspectivas a partir das experiências vividas como professoras formadoras da rede municipal de ensino de Lages. Seus relatos imprimem suas percepções de como a formação continuada de professores poderia se materializar.

Então, iniciamos as análises, observando pontos que emergem das narrativas das professoras formadoras que trabalharam na implementação do PROFA e PRÓ-Letramento em sua primeira versão, a respeito da formação continuada na rede municipal de ensino de Lages:

[...] não conseguimos efetivar a formação enquanto processo eu diria assim, é formação como momento de formação, mas não um processo de formação, a gente não conseguiu efetivar, ou a formação digamos assim articulada, ainda é uma formação por caixinhas, temos as áreas do conhecimento, então é uma formação ainda nos moldes da grade curricular. (PF1).

A formação deveria trabalhar o que vem ao encontro do professor, porque a formação, ela tinha que acontecer muito mais no espaço da escola, do que em outro ambiente. Eu creio que quando ele faz parte do grupo, no qual ele trabalha, naquela escola, lá onde ele está inserido, e aí tem os problemas do dia-a-dia e esses problemas podem realmente ser levantados, para que uma formação aconteça. É muito mais rico, e de repente ele se agregar com grupo de professores de uma rede toda e tem realidades diferentes. [...] a formação tinha que acontecer lá, com esse momento de hora atividade. (PF2).

Sempre aconteceu a formação continuada, pelo menos no período em que estou trabalhando, ou feito pelo supervisor, ou feito pelo centro pedagógico e depois pelos formadores. Mais tarde com a chegada do Módulo²² recebíamos a formação de um grupo de professores que vinham de Curitiba. Também nesse momento as crianças eram dispensadas para que pudéssemos participar da formação. As formações aconteciam por área do conhecimento, ficávamos um dia todo estudando uma única disciplina, foi uma experiência muito rica, a rede não deu aquele salto, porque os professores não estavam preparados para trabalhar com o livro, com a apostila. [...] Eu creio que ela já teve grandes progressos, teve altos e baixos, teve momentos assim de que a formação teve um olhar realmente criterioso aconteceu a formação e outros momentos não, até por esses últimos anos onde estava na função de gestora da escola, e aí conversava muito com os professores depois da formação ou até perguntava por que não iam na formação, e assim as respostas eram porque vou ver tudo de novo, não vai me agregar nada, então a formação não ia contribuir segundo fala deles. Na minha visão de professora, de formadora, que fui, a formação realmente, ela tem que ter sentido, e só tem sentido, quando ela mexe com a prática do professor, ela faz o

²² Sistema de apostilamento adotado pela rede municipal de ensino de Lages (não há registros desse momento histórico vivido pela rede municipal, as informações foram obtidas a partir das entrevistas narrativas no momento da coleta de dados).

professor refletir se ela não tiver essa finalidade, esse objetivo, ela não vai mudar o professor, o fazer dele dentro da sala de aula (PF4).

Eu vejo assim, por isso ela tem essa palavrinha junto continuada, nós não podemos ficar estagnados no tempo, a minha educação lá atrás era uma, a educação que eu dei aos meus estudantes em sala de aula era praticamente uma versão um pouco melhor do eu tive lá trás e hoje em dia nós temos que ter essa continuidade, precisamos perceber as necessidades dos estudantes, nos reunirmos, ter compromisso, ter vontade de fazer, pois não temos mais isso, essa continuidade, essa relação com os colegas (PF11).

Com base nos depoimentos das professoras formadoras verificamos que apontam a continuidade como ação importante para que a formação continuada se concretize. Para Scheibe (2010) o processo de implementação das políticas para a formação docente requer continuidade e acompanhamento. Não basta apenas oferecer a formação, mas oportunizar momentos de reflexão, nesse sentido Grosch (2007), afirma que

As unidades escolares, por sua vez, não contam com uma estrutura didático pedagógica capaz de viabilizar projetos de formação coerentes com as necessidades que emergem dos conflitos entre os objetivos dos professores e as expectativas dos alunos sobre o que é necessário aprender para lidar com as questões com as quais o cidadão se depara cotidianamente (GROSCH, 2007, p. 1519).

Assim, o acompanhamento é fundamental para que os professores possam ter momentos de conversa, de reflexão e, além disso, também “precisa estar pautado nas concepções dos professores acerca de teorias que embasam sua própria prática” (GROSCH, 2007, p.1519). O acompanhamento não é com vistas a fiscalizar, ou mesmo coagir, sobretudo sua função é contribuir para que o professor possa pensar sua ação, observar o seu fazer pedagógico e compartilhar suas experiências. Nesse sentido, Grosch (2007), aponta:

O papel a ser desempenhado por estes não se concentra num modo de ensinar como se ensina mas como uma possibilidade de, a partir destas práticas, pensar uma concepção de mundo, de homem e de aprendizagem que seja coerente com o projeto político pedagógico das escolas (GROSCH, 2007, p. 1519).

O acompanhamento é, portanto, um modo de construção cooperativa do conhecimento, partindo da concepção de educação que desejamos formar. Também emergiu das narrativas das professoras formadoras que na rede municipal de ensino de Lages há uma prática consolidada de formação continuada, mesmo antes da validação da lei municipal nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que regulamenta a oferta da formação continuada no município.

A professora formadora PF4, nos relata sobre os diferentes projetos de formação continuada desenvolvidos pela rede municipal durante sua carreira profissional. Entre os

diferentes projetos realizados pela secretaria municipal o que nos chama atenção é o sistema de apostilamento, um investimento bastante significativo. Mesmo que o investimento tenha sido alto, pelo relato da professora formadora PF4 é possível perceber que não existiram grandes avanços na educação lageana na época. Na opinião da professora formadora isso se deve ao fato de os professores não estarem preparados para trabalhar com as apostilas, mas podemos fazer outra análise. A professora formadora PF4 conta que os professores recebiam formação para trabalhar com o material, o material vinha pronto, então não houve a participação dos professores na produção do material, ou mesmo foram consultados para a sua compra. E ainda, podemos dizer que o material não fazia muito sentido para os professores, e é perceptível a valorização de um conhecimento voltado ao saber-fazer, com formações de cunho instrumental, utilitarista, saber utilizar o material. Nessa perspectiva, Gatti (2009), afirma que

Na formação continuada é limitada, senão ausente, a participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI, 2009, p. 202).

Também é possível afirmar, que essa situação contribui para a descaracterização da profissão docente (SCHEIBE, 2004), no que se refere à exacerbada valorização da prática, e podemos considerar a fragilidade do professor naquele momento histórico, sem saber muito bem fazer uso do material adotado. Nessa perspectiva, Scheibe (2004) afirma que:

nas circunstâncias apontadas, esta situação pode significar, mais uma vez, descaracterização profissional do docente, como aquela já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica (SCHEIBE, 2004, p. 8).

Ainda nesse sentido, não dá para desmerecer a ação realizada na época, pois, de certa maneira, oportunizou aos professores e aos estudantes da rede o acesso à informação, pois, pelo relato da professora formadora PF4, o material era de boa qualidade. Contudo, quando no momento da adoção desses materiais são levados em conta os resultados, é preconizado que com o uso desses materiais haja elevação da qualidade na educação e “caracteriza-se pela hipervalorização dos resultados, ou seja, da quantificação dos resultados como medida do desempenho” (SCHEIBE, 2016, p. 161). Outro ponto que cabe analisar, é o fato de terem sido excluídos os professores do processo de criação, implementação e materialização dessa política municipal. Nessa perspectiva, Grosch e Silva (2016), afirmam que

nem sempre contam com uma estrutura didático-pedagógica capaz de viabilizar projetos de formação coerentes com as necessidades que emergem dos conflitos entre os objetivos dos professores e as expectativas dos alunos sobre o que é necessário aprender para lidar com as questões com as quais os cidadãos se depara cotidianamente. A liberação de recursos públicos para a efetivação desta formação em exercício tem provocado um crescimento interessante de institutos particulares na oferta de serviços que se constituem em pacotes de metodologias com promessas de resolver os problemas enfrentados no cotidiano escolar (GROSCH; SILVA, 2016, p. 2).

Podemos afirmar que a exclusão dos professores no processo de planejamento, implementação e materialização dos projetos de formação continuada é um elemento significativo na análise de resultados aquém do que se espera a partir desta modalidade de formação. Toda ação voltada à comunidade escolar necessita que ela seja consultada, ouvida. Do mesmo modo, no momento da criação de planos de trabalho é preciso ter claro que sociedade se deseja constituir a partir dos programas que são implementados.

A ação pedagógica como possibilidade de uma ação política que se dá entre os pares de um coletivo de escola, e a possibilidade de pensar a ação como ato que se torna público através do discurso, mais especificamente do discurso materializado no registro refletido sobre e na ação pedagógica (GROSCH; SILVA, 2016, p. 3).

Voltando às narrativas das professoras formadoras, pode-se dizer que elas apontam que a formação continuada seja realizada na escola, pois acreditam que é no espaço escolar, na realidade vivida é que podem surgir reflexões significativas. Dessa forma, as discussões serão pertinentes à realidade local, e “a formação docente relaciona-se também à organização da escola e de seus projetos, à pessoa do professor e suas representações, às políticas educacionais e aos processos de gestão local” (SILVA; GROSCH, 2007, p. 2101).

Podemos afirmar que a estrutura física é condição a ser assegurada durante o desenvolvimento de qualquer trabalho pedagógico, contudo, o espaço físico não é o único fator que definirá o sucesso da formação continuada, mas sim sua intenção, seu planejamento. A formação continuada de professores deve partir de um projeto educacional consistente, pautado na valorização da práxis refletiva, partindo das experiências vividas. A reflexão se dá a partir da articulação entre o que se estuda e o que se aplica na escola. Uma articulação entre os colegas, como forma de comunicação, para Grosch (2007):

Esta disposição em comunicar o processo de reflexão aos seus pares, e talvez comunicar a si mesmos, pode servir de reflexão sobre o aspecto político da ação dos sujeitos envolvidos num contexto escolar, como característica inalienável do processo de comunicação singular de cada sujeito que compreende o que faz, e o sentido do que faz, no contexto de pluralidade do coletivo (GROSCH, 2007, p. 1520-1521).

Ainda nesse sentido, Gatti (2009), assim como Grosch (2011), aponta a reflexão coletiva como forma

de maior aderência da formação continuada à realidade das escolas, pode-se afirmar que ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica (GATTI, 2009, p. 227).

As novas alternativas pedagógicas se constituem a partir da reflexão e análise da própria ação pedagógica e em conjunto com seus colegas. Assim, de acordo com as autoras citadas, a participação dos professores na formulação dos projetos de formação continuada, a continuidade e o acompanhamento desses programas são pontos estruturantes para a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores.

Passemos agora para as narrativas das professoras formadoras que participaram da segunda versão do Pró-Letramento, vejamos suas percepções a respeito da formação continuada na rede municipal de Lages:

Na verdade temos uma história de formação continuada, mas ainda não se formou uma proposta de trabalho continuado, algo se deseja ser construída, mas também digo que, sabe, tudo é um sendo, como diz Paulo Freire é um vir a ser, que não foi, que não é, está sendo, se tentando, assim é a nossa formação continuada (PF3).

A formação continuada já diz formação continuada (silêncio), deve acontecer, tem que acontecer só que também está sofrendo alterações. Eu vejo assim, que a formação continuada tinha que iniciar em fevereiro junto com o ano letivo, pois tem muitos professores que estão iniciando. Os professores que fizeram PROFA, PRÓ-letramento a maioria está se aposentando, tem muito professor novo e que fica perdido. Então a formação continuada tinha que ser contínua. Ah, penso que deve ser no horário de trabalho, para garantir sua participação, pois eles trabalham 20, 40, 60 horas semanais e precisam pegar o ônibus. Eu penso assim que o partido da educação tem que ser o PP- Partido Pedagógico (silêncio) e não o outro PP- Partido Partidário (silêncio), o partido partidário na educação está acima do partido pedagógico, isso eu digo sem medo de dizer, é isso que está acontecendo... Infelizmente! (silêncio) Por isso tem que ter a formação, tem que acontecer, tem que ser contínua, tem que iniciar em fevereiro e ter em abril, junho, no mínimo, no mínimo seis formações para cada área do conhecimento e o acompanhamento na escola, porque daí assim oh, não pode reduzir o pessoal da educação, a educação tem que ter o pessoal que trabalha direto lá, que fiquem pessoas disponíveis para o professor sempre que ele precisar, os formadores, o pessoal que vai para escola, porque um formador ele não consegue fazer sozinho, (silêncio) assim aumentou muito as escolas e eu acho que é esse, esse apoio que deve continuar e reiniciar (PF7).

[...] eu acho que estava aí o desejo de querer fazer, porque todos queriam uma formação, primeiro pela história de formação continuada da rede e, em segundo lugar até para ganhar horas, porque o plano de carreira também prevê progressão na carreira a partir da participação da formação (PF9).

a formação continuada de professores é essencial para essa construção, constituição [...] Não posso deixar de dizer que houve grandes mudanças na

prática pedagógica após a implementação desses programas de formação continuada, a forma de reconhecer a prática como algo elaborado a partir da teoria e vice-versa. Os subsídios teóricos trouxeram segurança, segurança no sentido de saber o que estava sendo feito, pois se alguém fosse questionado do por que estava utilizando tal atividade, tinha o conhecimento de como e porque estava se fazendo daquele modo, eu tinha um respaldo teórico, segundo fulano de tal, essa é a segurança (PF10).

Evidenciam-se nas narrativas das professoras formadoras a compreensão de que a formação continuada na rede municipal de ensino não se consolidou enquanto processo. Há a prática da formação continuada, mas não é desenvolvida a partir de um projeto de formação. Outro ponto importante apresentado pela professora formadora PF7 é o fato que a formação continuada contribui para a constituição da identidade profissional, quando ela afirma que professores novos estão entrando na escola e iniciando a carreira docente e ficam perdidos, pois não estão acostumados à rotina e às necessidades do cotidiano escolar. Também, é importante salientar que o objetivo da formação continuada não é o de preencher lacunas deixadas pela graduação, é a ação de continuidade, como afirmado por Gatti (2017) em palestra proferida no EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, formação continuada não é um reforço do que não foi aprendido na graduação, a formação continuada tem como função atualizar, estruturar e reestruturar conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente.

Nesse sentido Scheibe (2008), contribui com nossa reflexão quando afirma que é necessário haver uma reestruturação dos planos de ensino universitários para se aproximar e atender a uma formação básica, tanto quanto a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento do conhecimento que é objeto de trabalho dos professores.

Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Observamos que há uma lacuna na estrutura dos currículos das licenciaturas, quando se trata da ideia de uma formação integradora, uma formação que leve a perceber que o trabalho pedagógico é a relação entre teoria e a prática, uma relação dialética. Para Silva e Grosch (2007), há uma necessidade de “[...] reconstituir a própria ação e de forma especial em momentos de formação continuada, os professores vêm gradativamente se posicionando

pela necessidade de estudar com mais profundidade os pressupostos teóricos que embasam o fazer pedagógico cotidiano” (SILVA; GROSCH, 2007, p. 2095).

Também são apontadas, pela professora formadora PF7, as influências políticas partidárias como negativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A ação da política partidária tem levado à descontinuidade, à fragmentação, o pragmatismo e o enaltecimento do saber-fazer. Frente a essa realidade, Gatti (2009) afirma que

Os desafios do momento exigem a um só tempo uma prática docente mais contextualizada e autônoma e uma busca de eficiência e eficácia na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pelo poder público e pela sociedade. O desafio está em tecer compromissos que incorporem elementos de ambas as racionalidades (GATTI, 2009, p. 232).

A esse respeito, podemos afirmar que, de certa forma, as trocas das equipes técnico-pedagógicas configuram-se como um retrocesso para os projetos educacionais, mediante a narrativa da professora formadora PF7. Ela comenta sobre as mudanças que ocorreram na rede municipal nesses últimos anos, uma delas diz respeito às professoras responsáveis pelo acompanhamento pedagógico nas escolas, eram as orientadoras pedagógicas, função que foi extinta.

Algo que se evidencia nas narrativas das professoras formadoras é o desejo de se efetivar a prática da formação continuada, mas nos arriscamos a afirmar que esse desejo não se materializou pela falta de um projeto político pedagógico de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lages. Um projeto construído com a efetiva participação dos professores.

Vejam agora quais foram as percepções das professoras formadoras que trabalharam na terceira versão do PRÓ-Letramento, no que diz respeito à formação continuada:

Ouvir os professores, ouvir os professores! Eu acho que ao invés de chegar pronto convidar, venha participar disso, pergunte o que te falta, então que antes de oferecer um material, de vir de cima, de quem não está em sala de aula, alguém que é um profissional da educação que tem capacidade que estudou para isso sim, mas às vezes a gente está muito distante da base da educação, ! O pessoal, os profissionais que fazem o material, eles estão mais envolvidos já com a formação do professor, então que vão nas escolas primeiro, faça uma pesquisa, pergunte para os professores o que te falta, o que sente falta, o que você precisa e a partir daí sim, crie os materiais e os cursos que vão atender às necessidades dos profissionais de educação (PF5, 2017).

O processo da formação continuada, a gente começa pensando a lei municipal, ela prevê que o professor tenha no mínimo 40 horas de formação anualmente, então na secretaria começa o ano com essa preocupação com ter pessoal para oferecer a formação dando conta dessa obrigatoriedade. Então, como que eu vejo

a formação, num primeiro momento lamentavelmente sempre se quer cumprir essas 40 horas, tem que dar as 40 horas porque está lá na lei, mas e aí nós temos muitos momentos com formadores comprometidos, estão lá na formação com um comprometimento interessante e que as vezes as secretarias não se apropriam disso, pois quando se troca o governo se joga essas pessoas no lixo, se joga a água e o bebê fora, vai se tudo fora e começa um novo processo com outras pessoas e eu diria que a formação não é algo que deveria se dar na boa vontade, claro que boa vontade é importante, mas deveria acontecer com pessoas que tenham um acúmulo de conhecimento, um acúmulo de prática, então a formação sempre foi uma lacuna para a secretaria da educação(PF6).

Penso que deveríamos pensar mais sobre a formação, oportunizar ao professor falar, participar e olhar mais para o que se coloca na escola, não vou falar de sala de aula, vou falar de escola, porque acho que está acontecendo muitos equívocos, muita gente que não poderiam estar onde estão, entende? Vejo angústias, na sala dos professores as angústias que é muita coisa fora muita coisa por indicação, e na educação isso não poderia acontecer, isso não poderia acontecer, não poderia acontecer mesmo, tem muita coisa por indicação, acho que dentro da educação principalmente, não poderia ser nada por indicação, você precisa fazer valer aqui que você é, você é profissional e formado em tal coisa, vai assumir tal coisa, se não, não. Não tem condições, não tem condições, politicagem, essas coisas metidas na educação, sabe não tá rolando, tinha que ser diferente, olhar a educação como algo importante e o lado político partidário está acabando com as escolas, infelizmente, tem muito mais gente capacitada que poderia assumir essas funções. Teríamos que ter uma proposta de trabalho, um documento que organize nosso fazer, que direcionasse tudo (PF8).

Eu gosto muito da formação continuada e acredito nela como forma de ressignificar o fazer pedagógico, e também é o momento que nos encontramos com os colegas, aprendemos, eu penso que deveriam ser pensadas ações que envolvessem os professores, para que ele se sentisse partícipe, ouvir, consultar, quem sabe assim as coisas poderiam mudar de posição. Ah, acredito também que se tivéssemos um documento que desse o norte, organizasse o caminhar na escola, pois estaríamos discutindo sobre a formação dos professores. (PF12). A partir das narrativas das professoras formadoras podemos observar que a rede municipal de ensino de Lages possui lei que garante a realização da formação continuada, conforme descrito na lei complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, seção II, art. 33 e parágrafo primeiro, dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages. “§ 1º A Secretaria da Educação do Município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal”. É possível observar no relato da professora formadora PF6, que mesmo existindo a obrigatoriedade em lei para a realização da formação continuada, isso não garante a sua constituição como um processo. O processo, aqui é reconhecido pela professora formadora, como ação de continuidade, sem que haja a ruptura

no desenvolvimento das ações planejadas sempre que houver troca da equipe de dirigentes municipais. Nesse contexto, podemos afirmar que:

um dos fatores relevantes para que haja a manutenção dos efeitos de processos de formação continuada, está na continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola, atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência (GROSCH, 2011, p. 36).

Também verificamos nas narrativas a preocupação com as pessoas que assumem a responsabilidade pela formação continuada. Em suas concepções, para exercer a função de responsável pela formação de seus colegas, não poderia somente dominar os fazeres didáticos, ou seja, a escolha não poderia ser pautada somente pelo conhecimento tácito, enaltecendo o pragmatismo como forma de resolução dos problemas educacionais, mas compreender a formação como processo que se dá na historicidade, totalidade e contradição dos envolvidos no processo. Não pode existir um esvaziamento dos conhecimentos teóricos, é fundamental existir a dialética e a reflexão. A esse respeito, Gatti (2009), afirma:

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico (GATTI, 2009, p. 232).

Ainda nesse sentido, também é apontado por Silva e Grosch (2007), que

as ações desencadeadas denotam movimentos de trocas, compartilhamento e corresponsabilidade de diversos segmentos. A partir dessa articulação é possível desencadear atividades de reflexão e apropriação dos saberes pedagógicos vinculados à experiência pessoal ou profissional dos professores, tanto no que se refere à formação continuada viabilizada através da extensão quanto na formação continuada dos próprios professores formadores (SILVA; GROSCH, 2007, p. 2100).

É possível afirmar que a constituição da identidade profissional se configura também, a partir das experiências vividas nos momentos de formação inicial, continuada, em seus fazeres diários da profissão.

Ainda na questão da influência da política partidária, é possível observar na narrativa da professora formadora PF8 certa revolta quanto à influência negativa deixada pela questão nos processos educacionais. A professora formadora PF8, assim como foi relatado pela professora PF6, refere-se aos profissionais que assumem funções de coordenar e orientar seus pares e assumem essas funções por intermédio das influências político partidárias. Há na

narrativa da professora formadora PF8, um ponto que difere da narrativa da professora PF6. A professora formadora PF6 relatou que as pessoas que assumiam a função responsável pela formação junto aos professores eram profissionais que se destacavam pelo fazer pedagógico, sendo considerados bons professores. Já a professora formadora PF8, narra que a escolha desses profissionais se efetivava por sua relação político partidária. Infelizmente, essa é uma realidade conhecida por todos e é recorrente a troca da equipe técnica e pedagógica quando ocorre uma mudança advinda do pleito eleitoral. Nessa perspectiva, Scheibe (2008), se refere às condições estruturais das redes públicas:

Esta é certamente uma condição de natureza mais estrutural do que apenas conjuntural na condução das alternativas emergenciais que têm predominado e que ainda predominam para o enfrentamento da demanda emergente por formação. Custos reduzidos, organização de projetos de cursos que partem do trabalho dos professores predominantemente em sua dimensão prática, não só deixam de equacionar suficientemente a escassez, na direção de uma efetiva política de valorização da formação dos professores, como podem aprofundar o quadro da desprofissionalização destes trabalhadores da educação (SCHEIBE, 2008, p. 4).

De fato, como é apontado por Scheibe (2008), existe certa desprofissionalização quando somente são levadas em conta as influências político partidárias para assumir a função de coordenar as ações educacionais. Fica evidente uma descaracterização da ação docente como prática emancipatória, constituindo-se de forma fragmentada, ainda por área de conhecimento. Esse ponto levantado pela PF6 acompanha sua afirmação a respeito da escolha dos professores formadores, e está baseada em uma perspectiva pragmática. A ação fragmentada leva a pensar que o conhecimento se dá de forma linear. Baseadas no pragmatismo, os fazeres pedagógicos são valorizados e se desconsidera o arcabouço teórico que sustenta os fazeres pedagógicos. Não se leva em consideração que teoria e prática são indissociáveis. Para Scheibe (1987), a base para o desenvolvimento de uma sociedade é a concepção que se deseja desenvolver, como também, compreender a teorização como categoria básica para a estruturação da prática pedagógica.

Sendo a teorização a base estruturante, nesse sentido, emergiu das narrativas das professoras formadoras, a inexistência de um documento que oriente as ações pedagógicas. Esse documento se refere a uma proposta de formação de professores, a uma proposta curricular, um documento que pudesse inibir as alterações nos projetos educacionais sem a consulta pública. E essa proposta pedagógica precisaria ser construída a partir da participação dos professores, como é apontado por Grosch (2007), “precisa estar amparado em propostas educacionais construídas pelo coletivo de educadores, superando a prática de pesquisar sobre a escola, ou na escola, e alcançando o nível de analisar com a escola o que acontece em seu

interior” (GROSCH, 2007, p. 1520). Salientamos que, mais importante do que a existência de um documento norteador dos fazeres pedagógicos, é que esse documento seja construído a partir da participação efetiva dos professores.

Após a análise das narrativas das professoras formadoras, no que diz respeito à formação continuada, é possível concluir que há o cumprimento da legislação municipal, garantindo a oferta de momentos de formação continuada, mas infelizmente não existe um projeto político pedagógico que assegure a sua continuidade.

4.1.2 Organização dos encontros de formação

Neste momento da análise voltamos nosso olhar para estrutura das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento no que se refere à organização dos encontros de formação, a formação oferecida aos professores formadores e a formação oferecida aos professores cursistas na rede municipal de ensino de Lages.

a) Participação dos professores formadores nos momentos de formação continuada – formação para os formadores

Iniciamos com as narrativas das professoras que participaram da implementação e materialização do PROFA e PRÓ-letramento. Vejamos os relatos das professoras quanto aos momentos de formação oferecidos ao grupo de formadores responsável pelo PROFA:

Ficamos um mês e meio recebendo a formação inicial, depois encontrávamos com a uma vez por mês em Lages, a equipe pedagógica recebia formação e depois repassávamos tudo à equipe técnica, secretária, diretora de ensino, coordenadora do ensino fundamental. Havia alguns momentos em que a Formadora se reunia com a equipe técnica. A equipe técnica compreendia toda a logística necessária para o acontecimento do programa, apoiavam, embora tenhamos sofrido muitos desafios, não tínhamos um lugar apropriado para a realização da formação, dificuldade de material pedagógico, mas com toda certeza na época deram total apoio para que se realizassem essa proposta (PF1).

Recebíamos formação, tínhamos módulos para estudar. De tempo em tempo a gente era chamado, ficamos uma semana em Laguna, ficamos uma semana em Camboriú, também nós tínhamos uma formadora que vinha de Joinville. Ela nos acompanhou um ano inteiro, tirava todas as dúvidas, até por telefone. (PF2, 2017).

[...] a formadora que veio do MEC, , ela era uma pessoa muito acessível, era de Joinville e aí nesse momento ela tinha sido convidada para fazer a formação em Santa Catarina, mas ela estava trabalhando na época no MEC, em Brasília. A Formadora era de Joinville ela já tinha uma caminhada muito longa dentro da alfabetização. Então tínhamos que ir para formação. Tinha dias que nós saíamos com uma Kombi! Apertadas naquela Kombi estudando, lendo, porque na

segunda-feira, isso era na sexta e na segunda-feira a gente já tinha formação, isso angustiava muito! (PF4).

Recebíamos formação, ai como foi bom! No começo nós recebíamos formação de trinta dias, não, não era um espaço maior, de, eu não consigo lembrar precisamente, mas na média de dois meses nós recebíamos formação e tínhamos uma Formadora que era a responsável por esses encontros (PF11).

A partir dos relatos das professoras formadoras, podemos observar que participavam periodicamente de momentos de formação e também que a formação ficava a cargo de uma professora, como também a equipe técnica da secretaria da educação tinha acesso a ela. Podemos dizer que a professora era uma tutora responsável pelo apoio pedagógico e técnico necessário durante a vigência do programa em Lages. Realizando a pesquisa nos materiais disponibilizados pelo MEC na época, podemos verificar que o programa se constitui como sendo um curso.

Este Guia é o material que orienta todo o trabalho de formação que você realizará durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o qual chamamos também de Curso. Nele estão explicadas muitas das questões que julgamos importantes conhecer para iniciar o trabalho com o grupo de professores (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 3).

Nesse sentido, é possível compreender a tentativa do governo federal em instituir um programa de formação continuada de professores de forma a configurar-se como um curso preparatório, com percurso estabelecido, e com metas claras a serem alcançadas. Observa-se que a escolha de curso como modalidade para a realização da formação continuada tinha como intuito instrumentalizar o professor, e ainda dar conta de suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

Na narrativa da professora formadora PF11, quanto aos momentos da formação, torna-se claro que receberam formação e acompanhamento pedagógico durante a vigência do programa. Há também referência ao acompanhamento que a professora tutora oferecia sempre que precisassem. Essa relação colaborativa estava prevista pelo programa, como podemos observar:

Nesse processo, o formador assume o papel de parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor, conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar o professor como capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 4).

É evidente na narrativa das professoras formadoras, que existiu orientação durante todo o desenvolvimento do PROFA, e também havia a necessidade de cumprir um

planejamento estabelecido pelo programa. Assim, consultando o material do programa, é possível observar que as regras eram bastante rígidas no que se referia ao desenvolvimento do mesmo, quanto à função do formador, vejamos:

Ler os Referenciais para a Formação de Professores, especialmente a Parte III, que trata entre outros aspectos, de objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação das ações de formação de professores, assim como as Partes IV e V.

- Estudar o Guia de Orientações Metodológicas Gerais e consultá-lo sempre que precisar aprofundar o conhecimento sobre as estratégias de formação propostas nas unidades.
- Ler, cuidadosamente e com antecedência, todo o Módulo do Curso e estudar a fundo a Unidade que vai ser desenvolvida, pois sua realização implica preparar material escrito, reproduzir cópias, providenciar equipamentos etc.
- Estudar com antecedência todos os textos indicados na Unidade e contidos nos Apontamentos e na Coletânea de Textos do Professor – e, sempre que possível, no “Para Saber Mais.”
- Assistir previamente aos programas de vídeo que integram as Unidades: algumas vezes é importante assistir a eles mais de uma vez, para estudar as pausas que são sugeridas e assim potencializar as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for difícil ou razoavelmente novo para todos.
- Planejar e controlar o tempo destinado a cada atividade. É importante que o formador tenha claro que a orientação detalhada de como encaminhar cada atividade de formação, explicitada nas Unidades, não substitui a necessidade de planejar.
- Assumir uma posição firme em relação ao uso e controle do tempo de trabalho, pois senão será impossível finalizar a Unidade a contento (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 5-6).

Observamos na narrativa da professora formadora PF4, como a exigência do programa refletia nela. E ainda, que a política de formação continuada PROFA se constituiu, em alguns aspectos, por um viés pragmatista, utilitarista e de caráter compensatório. Sobretudo, é possível afirmar que essa concepção de formação continuada “sustenta-se sobre a perspectiva de que os professores são objetos e, portanto, passíveis de serem reconvertidos” (EVANGELISTA, 2012, p. 47). Ainda nesse sentido, é apontado por Evangelista e Shiroma (2007), em estudos sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, que nessas estruturas montadas desencadeiam-se princípios corporativistas:

Nesses projetos, também se difunde uma perversa imagem de professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Nessa perspectiva, há uma suposta cooperação, no entanto, o objetivo é de se conservar as estruturas, mantendo o professor como um reproduzidor das exigências midiáticas da sociedade capitalista. E ainda, “descortinar os interesses de classe a eles subjacentes pode levar-nos a entender as perversidades que contêm a principal delas concretizada na ideia de que se algo vai mal na educação, e por isso o país vai mal, a responsabilidade é do professor” (EVANGELISTA, 2012, p. 40).

Com relação ao PRÓ-Letramento, em sua primeira versão, em 2006, os momentos de formação dos professores formadores eram de responsabilidade das universidades. A formação era realizada em parceria com universidades públicas e comunitárias que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Na época, essa rede era constituída por dezenove universidades. Os professores formadores da rede municipal de Lages recebiam a formação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nesse sentido, vejamos as narrativas das professoras formadoras:

Lages não era polo, então viajávamos para Laguna, Balneário Camboriú para receber a formação (PF1).

[...] viajávamos para participar da formação (PF2).

Recebíamos formação a cada dois meses, algumas vezes foi em Laguna e em outras em Camboriú (PF4).

Viajamos muito, estudamos muito! Viajávamos para Balneário Camboriú a cada dois meses para receber a formação (PF11).

É possível concluirmos que no PRÓ-Letramento os professores formadores participavam dos momentos de formação e, também, precisavam cumprir um programa pré-estabelecido. Sobretudo, a ideia de formação nesse programa se encaminhava para uma tentativa de se consolidar em uma perspectiva orgânica de aprendizagem, uma formação que não se esgota somente no saber fazer, mas se constitui a partir da reflexão de sua prática pedagógica, conforme documento do MEC:

Ultrapassar a ideia da formação como uma preocupação individualizada e isolada de cada professor que busca aprender ‘um pouco mais’ e trabalhar na perspectiva da formação para o desenvolvimento profissional como um projeto conscientemente assumido por um grupo que se compromete a buscar e construir um ambiente de maior aprendizagem para os alunos, torna necessária a existência de uma liderança que articule o funcionamento de um ‘grupo pensante’ estabelecendo um clima de respeito ao outro e de apoio mútuo, capaz de impulsionar a aprendizagem profissional (MEC – FASCÍCULO DO TUTOR, 2005, p. 10).

Nesse sentido, as relações que se dão nos momentos de formação continuada contribuem para a constituição da identidade profissional. Vázquez (2011), descreve as relações como sendo forças produtivas e, como essas forças nos constituem como sujeitos:

Os homens não só desenvolvem as forças produtivas, como também formam parte delas; os homens, do mesmo modo, estão no centro das relações de produção, já que essas, definitivamente, não passam de relações que eles contraem no processo de produção. Trata-se da transformação a que é submetida a natureza mediante o trabalho, transformação cujo índice é o nível de desenvolvimento das forças produtivas, ou da transformação das relações que os homens estabelecem na produção, e ambas são obra dos homens (VÁZQUEZ, 2011, p. 341).

A práxis produtiva contribuiu para a constituição social, para o processo humanizador, pois é através do trabalho que nos constituímos, somos produto e produtores da

história. Há uma unicidade entre a história e o homem. Nessa perspectiva, é preciso valorizar todas as relações vividas em diferentes esferas levando em conta a historicidade, a totalidade e as contradições.

Passemos agora para o segundo grupo. Esse grupo é composto pelas professoras formadoras que atuaram como formadoras no PRÓ-Letramento, no ano de 2008, sendo essa a segunda versão do programa. Vejamos as percepções das professoras formadoras a partir dos seus momentos de formação.

As formações aconteciam na Universidade Federal. A logística era por conta do ministério da educação, todo o custo era custeado pelo MEC (PF3).

[...] íamos às formações com a universidade, no retorno repassávamos para as demais para que pudessem fazer a formação com os professores (PF7).

As formações do PRÓ-letramento passaram a ser na universidade em Santa Catarina, em alguns momentos íamos a Florianópolis, tínhamos um cronograma de formação (PF9).

Nós viajavamos até a universidade federal. Como eram bons esses momentos, nós conversávamos nos encontrávamos com professores de todo o estado, tínhamos angustias, discutíamos, compartilhávamos informações e conhecimento próximas uma das outras, foi um tempo muito bom! (PF10).

A partir desses depoimentos, podemos perceber que aconteceram mudanças na organização do programa, nesse momento ampliou-se a rede de formação continuada, novas universidades se integraram à rede, inclusive a Universidade Federal de Santa Catarina.

O Projeto Pró-Letramento tem uma especificidade própria, pois além de contar com as escolas, consiste também numa parceria entre o Ministério da Educação, as Universidades, as Secretarias Estaduais e Municipais, para implementar uma iniciativa de desenvolvimento profissional para os professores. O fato de diferentes instâncias estarem envolvidas traz duas implicações: primeiramente, a de que o professor orientador não atuará sozinho, mas como um dos articuladores de uma ‘rede’; e, em segundo lugar, a de que a participação de tantos e diferentes sujeitos se inviabiliza na presença física, ou seja, trata-se de um trabalho na modalidade a distância (MEC – FASCÍCULO DO TUTOR, 2007, p. 15).

A ideia de rede parte da concepção de trabalho articulado, encaminhando-se para a efetivação de sistema de ensino, na tentativa de garantir intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e externa (SAVIANI, 2014). O sistema é constituído através de uma estrutura dialética e, “[...] então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial, a atividade sistematizadora é a consciência refletida” (SAVIANI, 2014, p. 3).

Também, são evidenciados nos depoimentos das professoras formadoras os momentos de formação junto à universidade e, que todos os custos para o desenvolvimento do programa eram garantidos pela parceria entre governo federal e os municípios. Também observamos que a formação dos professores formadores era composta por momentos significativos de trocas de experiências e que havia se constituído um coletivo cooperativo, no qual as relações se fundavam a partir das experiências vividas em seus grupos de trabalho. Para Gatti (2013), as relações interpessoais são fundamentais para a constituição da sociedade.

Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa (GATTI, 2013, p. 53).

Há um consenso entre os estudiosos que pesquisam sobre a formação continuada de que a participação efetiva dos professores nesses momentos fortalece a categoria enquanto coletivo. Com relação ao fato de seguirem o planejamento pronto, podemos considerar como um ponto negativo o fato de que existiam as conversas, as socializações, no entanto, os professores formadores não eram sujeitos participantes da constituição do processo de formação.

Continuando as análises, esse grupo é constituído pelas professoras que participaram da última versão do PRÓ-Letramento que esteve em vigência nos anos 2011 e 2012. Vejamos as narrativas:

Nós viajávamos de dois em dois meses até Florianópolis para receber as formações e lá da formação já trazíamos o planejamento pronto para ser executado aqui com os professores (PF12).

Tivemos um curso no início do ano e, no decorrer do ano momentos de parceria com a UFSC, onde estaríamos nos orientando para que pudéssemos ser os orientadores de estudos, os tutores, na disciplina específica com esses professores (PF5, 2017).

[...] viajávamos a cada dois meses para Florianópolis para receber a formação na UFSC (PF8, 2017).

[...] participávamos da formação com a UFSC. O planejamento era pensado nos encontros com a UFSC nós fazíamos, eram muito bem pensado e planejado para que a gente desse conta, para que não ficasse uma coisa, assim...(PF6).

A partir das narrativas das professoras formadoras, observamos que a formação estava sob a responsabilidade da rede nacional de formação continuada e, aqui em Santa

Catarina, era coordenada pela Universidade Federal. A estrutura do programa não foi alterada, as premissas eram as mesmas de participar dos encontros a cada dois meses trazendo o planejamento embasado nas estruturas do programa. Em pesquisas nos documentos do programa observamos que o objetivo seria o de se constituir a partir de ações autônomas, vejamos:

Há necessidade do desenvolvimento desse tipo de aprendizagem autônoma tendo em vista que hoje não se concebe mais a ideia de educação como processo de vinculação ou de modelagens de comportamentos e a formação de professor como uma proposta fechada, previamente estabelecida. Tal proposta é entendida, sobretudo, como uma ação consciente e coparticipativa que possibilite ao professor em formação a construção de um projeto profissional político e inovador (MEC – FASCÍCULO DO TUTOR, 2007, p. 16).

A permanência da rede de formação nacional é bastante importante para a constituição de sistema nacional de educação, nesse sentido, deveriam existir ações articuladas e contínuas, pois a formação é oferecida durante todo o ano, assim que o professor conclui a formação não há continuidade e nem acompanhamento, é possível afirmar que a rede nacional de formação foi criada, mas não se constituiu de fato como rede. Houve avanços no que diz respeito ao acesso à formação continuada, mas temos que trabalhar muito para a garantia de uma efetiva continuidade.

b) Participação dos professores nos momentos de formação continuada

Iniciamos com a análise das percepções do grupo de professores formadores que atuaram no PROFA e no PRÓ-Letramento primeira versão, no aspecto que se refere à participação dos professores nos encontros de formação continuada.

Primeiro vamos às narrativas de como eram a participação dos professores no PROFA:

Pedimos aos diretores que dispensassem seus alunos e, os professores vinham para a formação então, e nós passávamos ali horas. Fazíamos um café coletivo, os professores lanchavam ali mesmo no local, trabalhávamos para vencer a dita da pauta que tinha que ser vencida. E nós não queríamos abrir mão, mesmo de vencer a pauta e, aqui vou usar um termo: ‘a toque de caixas’ por que foi isso que aconteceu, a gente ministrou muito rapidamente o curso para que os professores pudessem praticar já em suas salas de aula o curso que receberam. Ali nós ficávamos com todos os professores por doze horas (PF 1).

[...] era liberado os alunos para que o professor participasse da formação. Trabalhávamos de manhã, tarde e a noite com esses grupos. Os professores faziam os bilhetinhos mandavam para os pais, os pais sabiam que o professor do seu filho estava na formação, não tinha problema nenhum (PF2).

A formação acontecia no período de trabalho, as crianças eram dispensadas. Então já era sabido que naquela semana tinha a formação e a escola precisa se organizar. Eu lembro também de um momento bastante significativo, trabalhávamos segunda, terça e quarta ! Quinta e sexta eram para preparar a pauta, havia dias que ficávamos até tarde da noite estudando, também trabalhávamos no sábado de manhã com aqueles professores que faziam faculdade à noite e não poderiam participar durante a semana no período noturno (PF4).

E aqui na cidade a formação acontecia semanalmente, os professores vinham das escolas e ficavam o dia inteiro e mais a noite, foi formação continuada mesmo! E não tínhamos nem espaço adequado para realizar a formação, saíamos com todo o material para a biblioteca pública, saíamos de mala e cuia (risada) (PF11).

Fica claro nas narrativas das professoras formadoras que parte da formação acontecia em horário de trabalho. Também se evidencia um reconhecimento da necessidade de momentos de estudos em horário de trabalho para a constituição da identidade profissional. Sobretudo, essa parceria entre a comunidade e a escola se constrói, da mesma forma, a partir da valorização que se tem pelos conhecimentos produzidos historicamente pela escola.

Outro ponto a ser analisado é a carga-horária instituída pelo programa, as professoras formadoras declaram como árduo o trabalho realizado para dar conta de desenvolver a pauta. A partir do depoimento das professoras é possível afirmar que existia uma exigência exacerbada quanto ao conteúdo a ser cumprido durante todo o processo de formação, de acordo com essas afirmações podemos observar, nos documentos do programa, que essa era uma das obrigações previstas, vejamos:

Replanejar o tempo conforme os trabalhos se desenvolvem e criar mecanismos para garantir as atividades previstas. Se o tempo estiver sendo insuficiente, será eventualmente preciso remeter para o Trabalho Pessoal algumas leituras previstas para acontecer no grupo, ou encontrar formas mais rápidas de fazer a socialização das opiniões no caso das turmas mais numerosas – uma das alternativas é primeiro socializá-las nos pequenos grupos, depois cada pequeno grupo fazer uma breve síntese, em vez de cada um dos participantes falar a todos. Entretanto, evidentemente, essa é uma alternativa que não serve para o caso da socialização de experiências pessoais, ou de lembranças da infância, por exemplo: nesse caso, vale a pena propor murais de relatos ou coisas do tipo. Mas é preciso considerar que não se pode suprimir atividades dos Módulos se os trabalhos forem se atrasando: por isso, o desafio é planejar muito bem o uso do tempo durante todo o Módulo (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 6).

Havia de fato uma imposição no cumprimento do conteúdo proposto pelo programa, para Gatti (2009), há certa rejeição em ter o professor como sujeito participante dos processos de constituição da formação continuada, nessa concepção desvaloriza a ação do professor como ser social.

Tais programas desconsideram os professores como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais das quais derivam valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais e servem de referência a suas ações. Sob influências políticas, sociais e culturais diversas, o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos, o valor social de seu trabalho, sua prática docente. É com base nessas representações e valores que os professores se relacionam com os conhecimentos aos quais têm acesso. Ou seja, os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham (GATTI, 2009, p. 231).

Ainda nessa perspectiva, há outro ponto a ser analisado a partir do relato da professora formadora PF11 quando declara que: “*foi formação continuada mesmo!*” é possível perceber equívoco na afirmação, pois formação continuada não se configura pelo fato de extensas horas de encontros ou mesmo com o uso de material. A formação continuada se constitui como continuada quando há uma relação não linear em seu desenvolvimento, é continuada quando há continuidade nas discussões e se constitui a partir das necessidades do grupo. Para Grosch (2011), a formação docente é uma ação intelectual, cultural e social, assim:

Uma formação de professores, nesse sentido, poderá definir-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e da melhoria de sua prática pedagógica, isto certamente promoverá a produção de novos conhecimentos, mais úteis e substanciais, com professores comprometidos com a transformação (GROSCH, 2011, p. 97).

Nesse sentido, a mediação é ponto importante para a constituição de um projeto de formação continuada. Para Saviani (2013), a mediação como ação básica na constituição social então pode pensar na formação de professores como parte do desenvolvimento desse processo. Cabe, também, verificar o sentido que é dado às políticas de formação continuada de professores implementadas.

O conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (SAVIANI, 2013, p. 45).

Portanto, vale refletir sobre a forma como o programa foi materializado na rede municipal de Lages e, sobretudo, é revelado nas narrativas das professoras formadoras que o programa foi implementado, em alguns aspectos, de maneira precária, pois não havia ao menos um lugar adequado para sua realização.

No que diz respeito ao PRÓ-Letramento, em sua primeira versão, de acordo com as narrativas das professoras formadoras o programa foi implementado em outro contexto, quanto ao espaço físico foi firmada parceria com a universidade, a UNIPLAC, para realizar os

encontros de formação. Nesse aspecto houve avanços, pois assim os professores cursistas estavam em melhores condições de espaço físico. Como no PROFA, no PRÓ-Letramento os encontros também eram organizados em horário de trabalho, contudo os estudantes não eram dispensados, ficavam sob a responsabilidade de a escola organizar esse dia de trabalho. Vejamos a partir das narrativas das professoras formadoras:

No PRÓ-Letramento não foi muito diferente, os professores vinham para a formação no horário de trabalho e a escola tinha que ficar com os estudantes (PF1).

Os encontros ficaram mais longe, era de quinze em quinze dias, e acontecia no período de trabalho, mas agora as escolas não dispensavam as crianças, era a escola que tinha que ficar com as crianças enquanto as professoras faziam a formação (PF2).

Os encontros aconteciam no horário de trabalho e eram na UNIPLAC. Ah! As crianças não eram dispensadas a escola cuidava das crianças nesses dias (PF4).

[...] acontecia quinzenalmente os encontros, eram na UNIPLAC, era de dia (PF11).

Nesse sentido, é possível reconhecer a ação de realizar a formação continuada em horário de trabalho como positiva, pois promove um movimento que fortalece a carreira profissional do professor e, também provoca “a pensar acerca da formação de professores, problematizando as condições de trabalho, a produção de conhecimentos e a valorização da carreira docente” (SCHEIBE, 2016, p.162).

Ainda a respeito da participação dos professores nos momentos de formação continuada, voltamos nosso olhar para as narrativas do grupo de professores formadores que desenvolveram as atividades na segunda versão do PRÓ-Letramento.

Era pedido para as escolas organizarem a hora-atividade²³, que a hora-atividade fosse concentrada nos dias determinados ao dia de formação. E prioritariamente em serviço, pois a formação tem que ser em serviço. Não podíamos dispensar os alunos, pois tínhamos que garantir o direito do aluno aos 200 dias letivos de aula e não poderíamos desassistir o professor também do seu direito (PF3).

E aqui na secretaria eram organizados um dia por semana para cada grupo e era durante o dia, eram algumas vezes na secretaria, mas muitos encontros foram lá na Uniplac (PF7).

Os encontros também aconteciam no período de trabalho, a partir da normativa que cada turma deveria estabelecer a hora atividade em um dia da semana, então fazíamos o cronograma para dar conta do conteúdo. Os professores vinham naquele horário era uma formação em serviço, algumas exceções houveram devido aquele professor que trabalhava quarenta horas, ou por que a escola não

²³ Hora atividade é um momento em que o professor tem disponível, dentro da sua grade horária para preparar seu planejamento.

conseguia adequar para que ele viesse no horário de trabalho (PF9). [...] no PRÓ-letramento os encontros também eram no período diurno uma vez a cada quinze dias e nós viajavamos mais ou menos no intervalo de dois meses para nós recebermos a formação na UFSC (PF10).

Podemos observar uma mudança bastante significativa nesse período histórico na rede municipal de ensino de Lages. Os encontros continuavam acontecendo no horário de trabalho, mas agora eram instituídas a partir de uma instrução normativa que regulamentava o dia de formação de cada turma. Havia também, a preocupação em garantir o direito dos duzentos dias de efetivo trabalho com o estudante, como também o direito do professor em participar da formação continuada. Contudo, percebemos um engano citado pelas professoras PF3 e PF9, quando afirmam que a formação acontecia em serviço. A formação deve acontecer continuamente, não pode ser desvinculado do fazer pedagógico, é em serviço quando elementos da prática vivenciadas no cotidiano escolar são analisados. Numa perspectiva de processo, a formação continuada se configura a partir da dialética e se conduz para a investigação da prática. Os saberes docentes se constituem a partir da tomada de consciência do professor sobre seu fazer docente em relação à teorização. O termo formação em serviço foi instituído também, na tentativa de perceber a formação continuada como meio e não como fim em si mesmo para ampliação e democratização do ensino (GROSCH, 2011).

Nessa direção, Mazzeu (1998) aponta a relação entre o processo de aprendizagem do estudante e processo de formação do professor não são ações dissociáveis.

Esse referencial possibilita compreender de modo articulado tanto o processo de aprendizagem do aluno, quanto o processo de formação de professores e demais agentes da prática educativa. Frequentemente, a análise da prática pedagógica tem se baseado em uma dicotomia na qual se separam o processo de aprendizagem do aluno e o processo de formação continuada de professores (MAZZEU, 1998, p. 1).

A formação continuada baseia-se numa perspectiva de ação-reflexão-ação, o corpus de análise são os fazeres pedagógicos, numa práxis refletiva. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem é constante e indissociável.

No que diz respeito à participação dos professores nos momentos de formação continuada, prosseguimos as análises das narrativas das professoras formadoras que atuaram na terceira versão do PRÓ-Letramento.

A princípio era para os professores serem dispensados do trabalho para participar da formação, e quando foi dito que eles poderiam sair do seu trabalho para participar dessa capacitação muitos quiseram participar, e depois viu-se que não era viável eles saírem no horário de trabalho e os encontros passaram a

ser no período noturno, o que dificultou e teve uma evasão, então poucos frequentaram, menos de vinte professoras conseguiram concluir, o curso (PF5).

[...] nós nos encontrávamos no período noturno, na minha opinião um ponto negativo, pois nas versões anteriores aconteciam em horário de trabalho, eu acredito que no horário da nossa hora-atividade era o melhor momento porque o momento que a gente tem pra isso, é o momento para você planejar as atividades da sala, então se você está numa formação você também está planejando, você também está aprendendo para planejar, então eu acredito que esse horário que esse é o horário próprio para isso é no horário de hora-atividade (PF8).

E o momento de formação aqui com os professores era tudo organizado pela UFSC, nós tínhamos uma plataforma dentro da UFSC, e nós tínhamos um encontro semanal de quatro horas à noite, e o PRÓ-letramento começou com capacitação de 120 horas anualmente, mas nós tínhamos os grupos semanais todo um planejamento (PF6).

Aqui os encontros variavam de semanalmente ou quinzenal, pois dependia do fascículo que estava sendo trabalhado, mas os encontros sempre eram à noite (PF12).

Nessa versão do PRÓ-Letramento, de acordo com as narrativas das professoras, os encontros de formação aconteciam no período noturno, não mais eram realizados no horário de trabalho. A professora formadora PF5 relata que era para ser realizado no período diurno, mas por algumas situações foi realizado no período noturno. Podemos avaliar essa ação como um retrocesso, pois os professores precisavam trabalhar o dia todo e participar da formação no período noturno. Scheibe (2016), em entrevista concedida às professoras Edite Maria Sudbrack e Elisabete Andrade, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS, afirma:

A forte tendência de responsabilizar particularmente o professor e sua formação pelo insucesso escolar muitas vezes esconde, no entanto, os condicionamentos impostos pela situação social dos alunos e pela inadequação dos ambientes de trabalho a que são submetidos professores e alunos (SCHEIBE, 2016, p. 160).

Scheibe (2016) cita a inadequação do ambiente de trabalho como um dos fatores que promovem o insucesso escolar. Avaliamos a inadequação dos horários e falta de incentivos aos professores para participar dos momentos de formação continuada em horário de trabalho como um dos fatores que reduzem a baixa qualidade educacional, o que também contribui para o enfraquecimento dos vínculos grupais e favorece a desvalorização da categoria profissional.

Em síntese, é possível afirmar que os professores não participaram dos momentos de planejamento, implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada

de professores PROFA e PRÓ-Letramento. Contudo, observamos nas narrativas das professoras formadoras, que foi oportunizada a participação dos professores nos momentos de formação continuada, a partir da organização dos horários, dispensa das aulas e criação da hora-atividade, embora a participação tenha se limitado aos momentos de repasse do conteúdo previsto nos documentos dos programas.

Diante do exposto, as narrativas das professoras formadoras revelam o esforço da equipe técnica e pedagógica da secretaria da educação para o desenvolvimento da formação continuada a partir dos programas federais, no que diz respeito à ampliação da oferta dos programas a todos os professores do ensino fundamental I da rede de ensino municipal, como também a ampliação da hora-atividade. Foram ações bastante significativas na educação lageana, entretanto, os professores não foram consultados para a constituição do projeto de formação continuada da rede municipal. A esse respeito Gatti (2009), contribui com nossa reflexão quando afirma que

[...] políticas gestadas no âmbito federal, por mais legítimas que sejam, podem induzir as redes municipais e estaduais a práticas de formação continuada sem qualquer aderência a políticas que lhes são próprias, formuladas nas suas secretarias de Educação, com a participação de seus profissionais e a adesão de dirigentes e da comunidade. A falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional é agravada pelos excessos de algumas redes de ensino que, induzidas pela política de formação desencadeada pelo MEC e pelos recursos externos disponibilizados, oferecem uma profusão de programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções (GATTI, 2009, p. 212-213).

Percebe-se, contudo, que a não participação dos professores na constituição do projeto de formação continuada desencadeia certo desgosto em participar dos encontros de formação. Isso se dá, de certa maneira, em virtude dos professores não se sentirem fazendo parte do processo, e a pressão vivenciada a partir das exigências diárias da profissão, como também, pela necessidade de contabilizar horas de formação para o enquadramento trienal, prevista pela legislação local.

Portanto, foi oportunizado aos professores a participação nos momentos de formação continuada, contudo não participaram dos momentos em que foram concebidos esses programas. Então, podemos afirmar que, de certa forma, essa ação descaracteriza e enfraquece a profissão docente e também contribui para a fragmentação, a descontinuidade e a desvalorização das ações realizadas ao longo do tempo. Grosch (2011), defende que as ações desencadeadas nos processos de formação precisam contribuir para o protagonismo dos professores de modo que, a partir dos encontros de formação, consigam refletir sobre suas ideias, práticas e,

[...] ao registrar e tornar públicas estas ações, os sujeitos que engendram estas ações dão caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalece o coletivo de educadores que estão preocupados com o que fazem diariamente no cotidiano escolar e quais as possibilidades de novos processos educacionais (GROSCH, 2007, p. 1523).

Dessa maneira, a formação continuada deveria se constituir como forma de transcender uma ação utilitarista, pragmática e fragmentada, se consolidar como um espaço de diálogo e reflexão, tornando-se compromisso de todos e projeto coletivo de educação.

4.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFA E PRÓ-LETRAMENTO

Nessa seção é produzida a análise a partir das narrativas sobre as percepções dos professores formadores quanto às concepções teóricas que embasavam as políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento. Nesse sentido, foram apontadas duas concepções teóricas nominadas pelas professoras formadoras como sócio interacionista e a concepção construtivista. Contudo, duas das professoras formadoras não especificaram as concepções teóricas que embasavam as políticas públicas, de formação continuada, pesquisadas.

Nesse processo, é válido ressaltar que as professoras formadoras apontaram que essas políticas públicas se constituíam, teoricamente, de duas concepções. Das quatro professoras que trabalharam no PROFA, as professoras PF1, PF2, PF4 e a PF11, apenas duas declaram que essa política se constituía teoricamente na concepção construtivista. No que diz respeito ao PRÓ-Letramento, das doze professoras formadoras que trabalharam na materialização dessa política de formação continuada em suas diferentes versões é unanimidade a afirmação de que essa política se constituía teoricamente a partir da concepção histórico cultural. Sendo que, apenas duas das doze professoras formadoras não identificavam a corrente teórica que embasava a concepção da política de formação continuada adotada.

4.2.1 Concepção Histórico Cultural

Dando continuidade à análise, apresentamos aqui as narrativas das professoras formadoras que afirmaram ser a concepção histórico cultural a que embasava teoricamente a política pública de formação continuada. Vejamos as narrativas de duas das professoras que trabalharam na primeira versão do PRÓ-Letramento:

No PRÓ-Letramento, diferente do PROFA, era o sociointeracionismo, estudávamos muito a interação, não ficávamos em cima das hipóteses de escrita,

claro que elas já eram práticas bem realizadas nas escolas e, nós não impedíamos que os professores realizassem. Também, na época não conseguíamos fazer a distinção entre as teorias, sendo bem sincera!(PF1).

[...] e a teoria que embasava era o sociointeracionismo, falava muito da questão de Vygotsky, tinha algumas considerações do Wallon, mas era mais sócio-interacionista mesmo, né? Não se falava muito em Piaget era mais de Vygotsky, de Wallon, . Trazia muita questão assim, Magda Soares, Saviani na questão da escola participativa, de o aluno participar, Libâneo, , mas não tinha mais essa questão de construção, como no PROFA, essa questão do construtivismo (PF4).

Pelas duas narrativas, verificamos que as professoras indicam a concepção teórica que embasava o programa, sobretudo, observamos que há certa confusão na compreensão das concepções teóricas que embasavam as diretrizes do programa, como também quanto ao uso das concepções na elaboração do planejamento. Desse modo, observava-se o esforço em identificar, relacionar e compor um conjunto de elementos que possibilitasse a realização do trabalho, sem negar as dificuldades e o processo histórico já percorridos.

Nessa perspectiva, Saviani (2013), afirma que a ação educacional não é restritiva ao ensino programático e, sim da natureza própria do fenômeno, o conhecimento constituído historicamente.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nas palavras de Saviani (2013), o homem se constitui historicamente a partir das experiências vividas e, da mesma forma, o conhecimento se consolida através das relações que vamos tendo com a natureza e com nossos pares. Nesse sentido, as narrativas das professoras reforçam essa ideia de que o conhecimento não se dá de forma linear e o empenho das professoras formadoras em ligar uma proposta de formação de um programa ao outro foi interessante para a constituição da sua identidade profissional e respeitar o percurso histórico vivido pelos professores cursistas.

Passamos agora para as narrativas das professoras formadoras que trabalharam na segunda versão do PRÓ-Letramento:

A concepção histórico cultural estava presente nos materiais do PRÓ-Letramento e, vinha ao encontro da proposta curricular de Santa Catarina e, também da base filosófica que embasa os fazeres pedagógicos da nossa rede! (PF3).

O material era sociointeracionismo, Então precisava promover uma atividade, porque o sociointeracionismo era aquilo que a criança deve ser ensinada, mas ele não aprende sozinho, tem que ter uma intervenção. (PF7).

Então, o PRÓ-letramento foi constituído a partir da concepção histórico-cultural. E sem negar que muito do material do PRÓ-Letramento nós enxergávamos o PROFA, Então a gente via muitas coisas até havia um comparativo do PROFA com o PRÓ-letramento, então muitos gostaram do PRÓ-letramento, outras gostavam mais do PROFA (PF9).

E o PRÓ-letramento era baseado no sociointeracionismo, trazendo a ideia de interação, a linguagem como meio de comunicação, e que os textos deveriam ser textos reais, textos de circulação social, então vem umas discussões, acho que um pouquinho mais elaboradas de teoria, e ajudou muito a compreender teoria e prática (PF10, 2017).

Com base nessas narrativas, percebemos a unanimidade entre as professoras formadoras no reconhecimento da concepção histórico cultural como teoria de base do programa. Também é perceptível que as professoras citam nuances que caracterizam a concepção teórica, como a interação, e as relações sociais. Da mesma forma, pode-se perceber a relação que é feita com a proposta curricular de Santa Catarina e a concepção que embasa a prática pedagógica na rede municipal de ensino de Lages.

A atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade [...] A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Nessa perspectiva, o conhecimento teórico contribui para a resignificação de conceitos e “consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. [...] o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (SAVIANI, 2013, p.32). O saber-fazer citado por Saviani (2013) é uma prática sustentada na teorização, isto é, uma prática educativa com sentido político, não mero ativismo.

A respeito do terceiro grupo, vejamos as narrativas das professoras formadoras que constituíram o grupo de trabalho na terceira versão do PRÓ-Letramento:

Eu acredito que, não vinha especificado no material, pelo menos eu não lembro, mas acredito que era sócio-interacionista. Porque tem haver também com a secretaria da educação essa questão do histórico cultural, de buscar o entorno,

onde se vive o contexto e o professor como mediador do conhecimento (PF12, 2017).

Então, o PRÓ-letramento trouxe essa discussão da concepção histórico cultural Então o PRÓ-letramento trouxe essa discussão, a partir dessa discussão, veio a importância da ludicidade na sala de aula, por exemplo, aí o professor passou a compreender, porque trabalhar dentro dessa concepção faria diferença lá em sala de aula (PF6).

Era sócio-interacionista, vygotskyan, acredito que pelas ideias que o programa trazia a partir da reflexão da prática, a troca de experiência, a interação com os colegas, seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky (PF8).

O programa era todo constituído sobre o sociointeracionismo, e também nas formações com a universidade federal era muito discutida a concepção histórico cultural e a importância da sistematização dessa prática baseada na teoria. Um programa de grande valia que nos trouxe um material muito bom para trabalharmos em sala de aula nos oportunizou a ampliar o conhecimento sobre a teoria que embasa a nossa prática, ou que deveria embasar nossa prática (risos) (PF12).

Como temos discutido, a partir das narrativas das professoras formadoras quanto às concepções teóricas, verificamos que reconhecem e compreendem a concepção histórico cultural como a teoria que sustentava o programa de formação continuada PRÓ-Letramento. Sobretudo, evidencia-se em seus depoimentos indícios do modo como a teoria era trabalhada nos encontros de formação continuada, como também sua ação era determinante para a realização do trabalho pedagógico na escola.

Nesse sentido, Saviani (2013), afirma que o saber pode ser constituído de forma inconsciente em diferentes momentos, por exemplo: quando conversamos sobre o filme que assistimos, quando relatamos um acontecimento, quando vamos ao supermercado e, na medida em que se domina a forma elaborada do saber ele contribui para o desenvolvimento da consciência.

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais (SAVIANI, 2013, p. 68).

Ainda nesse sentido, as professoras formadoras tinham consciência do trabalho que estavam realizando junto aos professores cursistas e como o reconhecimento da teoria e a prática são saberes produzidos socialmente. Ademais, há o reconhecimento da concepção histórico cultural como a teoria que pautava o programa implementado. Cabe ressaltar, a partir de consultas efetivadas nos documentos de base do programa PRÓ-Letramento, ser possível verificar que não está explícita a concepção histórico cultural como sendo a teoria que embasa as discussões propostas por esse programa. Contudo, é possível perceber

evidências que nos levam a afirmar que a concepção histórico cultural pautava o material elaborado pelo MEC. Vejamos:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia (MEC – GUIA GERAL, 2012, p. 7).

Portanto, as professoras formadoras demonstravam reconhecer a concepção histórico cultural como sendo a base teórica do programa adotado. Também podemos afirmar que a compreensão da teoria se dava pelo fato de que essa concepção embasa também as ações pedagógicas realizadas na rede municipal de ensino de Lages.

4.2.2 Construtivismo

Prosseguimos com as análises, a partir das narrativas das professoras formadoras PF1 e PF4, no que se refere às concepções teóricas que embasavam a política pública de formação continuada PROFA. Vejamos os depoimentos:

[...] conversávamos muito com os professores formadores que vinham, que eram contratados pelo governo federal para trabalhar as políticas públicas, principalmente nós aqui do município tínhamos na nossa proposta pedagógica com base na proposta curricular de Santa Catarina, sócio-interacionista, percebíamos que o programa era construtivista, só que nós tínhamos que ressignificar, isso para nossa realidade, então, às vezes surgiam essas discussões, parecia uma colcha de retalhos. Após reflexões comentávamos: são orientações didáticas, são propostas, aí quem tem que ressignificar é aqui no local, é legal o material para caminhar, de que forma podemos estar ajustando isso dentro de uma proposta que se quer ser sócio-interacionista, mas percebo que muitas vezes ficamos no construtivismo (PF1).

Era o construtivismo, Piaget, tinha alguns pontos que até colocava a questão de Vygotsky o professor mediador, que o professor observasse essa criança, mas a teoria própria era o construtivismo. O PROFA nasceu do construtivismo, porque falava muito em fases, em etapas que a criança passava, e aí quem traz isso é o Piaget (PF4).

Como verificamos as duas professoras formadoras afirmaram que a teoria que embasava teoricamente o programa PROFA era o construtivismo. Também, é possível observar os elementos citados pela professora formadora PF4 para exemplificar como a teoria de base deveria se constituir nos fazeres pedagógicos. E ainda, revela-se na narrativa da professora formadora PF1 certa preocupação com a questão da concepção teórica que embasava o programa, pois essa vinha em contraposição à teoria de base que fundamenta as ações pedagógicas na rede municipal de ensino de Lages. Ainda nesse sentido, é possível

supor que a professora formadora tinha certa clareza com relação à escolha metodológica para assegurar o trabalho pedagógico de qualidade em sala de aula e que essa escolha não nega a teoria de base que sustenta a concepção de ensino da rede municipal.

Cabe salientar que a professora formadora possibilitou momentos que levaram a professora tutora do programa e as demais professoras formadoras a refletirem sobre a proposta do programa. Essa reflexão contribuiu para a constituição dos conhecimentos pertinentes à profissão docente como também, “a reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como um saber de referência, como parte da experiência, e necessário na construção da competência pedagógica” (SILVA; GROSCH, 2007, p. 2099).

Nesse contexto, consultando o material produzido pelo MEC para o programa, é possível verificar que a base teórica da formação continuada oferecida pelo PROFA era constituída a partir da concepção construtivista, vejamos:

[...] o formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista, sugerindo a leitura dos depoimentos das professoras do Grupo-Referência do Programa. Assim, oferece aos professores a possibilidade de constatarem que uma mudança de paradigma não acontece de forma mágica; ao contrário, depende da disponibilidade para conhecer o novo, da reflexão sobre a prática e da ousadia que permite transformar... Nada disso é fácil. Exige esforço (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 3).

Contudo, apesar da dicotomia entre a concepção teórica adotada pela rede municipal de educação de Lages e a concepção teórica do programa, isso não impediu que a sua implementação e materialização acontecesse.

4.2.3 Não Declarada

Prosseguindo as análises, no que se refere às concepções teóricas que embasavam os programas pesquisados, voltamos nosso olhar para as narrativas das professoras formadoras que não declararam quais concepções sustentavam teoricamente as políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento. Vejamos as narrativas:

Esse é complicado . Eram umas coisas ecléticas, você não tinha uma direção, ora você pensava PIAGET, ora não, não, não é PIAGET, é VIGOTSKI, mas não era nem uma coisa nem outra, enfim. Não, não, não, era mais PIAGET. Era mais PIAGET, nós entendíamos assim. Aí um ajudava o outro, tinha interação. mas a interação é, então não posso dizer que tinha uma linha única, não tinha. Não dava de fazer uma coisa só, a diversidade que se tem na sala de aula, tinha que buscar essas linhas para ajudar, uma coisa só não dava conta. (PF2).

O embasamento teórico do PROFA era o conhecimento, era a partir do conhecimento que o aluno tinha, não esvaziar o aluno, trazê-lo para a sala de

aula e dizer que ele não sabe nada, o ponto e partida era o estudante, era ele na sala junto contigo, fazer um diagnóstico, a partir do diagnóstico ter esse referencial, isso que eu digo, o referencial teórico para poder começar o caminho, o caminho da tua prática era conhecer o seu estudante, ele não era vazio, não era uma folha em branco, ele tinha algum conhecimento, trazia uma base e só ia saber disso por meio do diagnóstico, teria que planejar para o seu aluno e não para sua turma, com as diferenças que ela trazia. E no PRÓ-Letramento só ampliou essa ideia de ver as crianças como capazes de aprender juntos!(PF11).

Com base nesses depoimentos, verificamos que as professoras formadoras demonstram certas dúvidas quanto ao nome atribuído às concepções teóricas, no entanto, citam elementos que caracterizam a teoria de base adotada pela rede municipal de ensino de Lages, isto é, a concepção histórico cultural, quando se referem à interação, ao trabalho coletivo e à troca de experiência. Igualmente, quando é citado pela professora formadora PF11 o diagnóstico e o conhecimento prévio que são características da concepção teórica construtivista.

Contudo, em incursão aos documentos do programa PROFA, podemos observar que reconhecer as teorias orientadoras das práticas pedagógicas era uma das premissas descritas no material distribuído pelo MEC:

O formador deve ajudar o professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho. Tomando consciência delas, o professor torna-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensina (MEC - GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 4).

Nessa perspectiva, é possível observar que os materiais produzidos pelo MEC para o programa PRÓ-Letramento apresentam a reflexão como ponto chave para compreender o fazer pedagógico e entender as concepções que embasam a prática realizada nas escolas e “propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (MEC – GUIA GERAL, 2012, p. 7).

Conclui-se, portanto, com base nos materiais produzidos pelo MEC para a realização das políticas públicas de formação continuada pesquisadas, que as mesmas se constituíam teoricamente a partir de duas concepções teóricas. O PROFA tinha como base teórica a concepção construtivista, enquanto o PRÓ-letramento sustentava-se a partir da concepção histórico cultural. Embora existisse distinção entre as concepções teóricas, é possível perceber evidências, a partir do relato das professoras formadoras, de que havia valorização no percurso histórico vivenciado durante a execução dos programas nos diferentes momentos, sobretudo não foi negado o conhecimento produzido coletivamente durante o primeiro programa adotado, o PROFA, apenas houve a tentativa de ampliar as reflexões.

4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS FORMADORAS A RESPEITO DA RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – PROFA E PRÓ-LETRAMENTO

Agora, anunciamos a partir das narrativas das professoras formadoras suas percepções a respeito da relação entre teoria e prática durante o desenvolvimento das políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-letramento.

Voltamos nosso olhar para as narrativas das professoras formadoras que participaram da implementação e materialização do PROFA, vejamos:

A proposta da formação tinha as duas coisas proporcionalmente elas vinham assim, de uma forma que a gente tinha a parte teórica e depois já no próprio material já havia algumas práticas, então eu penso que foi mais teórico o curso, práticas então assim se davam a partir das trocas de experiência, porque a gente também aproveitava o que os professores já faziam, já realizavam. E aproveitando aquele conteúdo que eles já ministravam, conversávamos com eles, para que eles incrementassem, já com aquelas atividades. Eu penso assim que o PROFA não trazia muitas atividades, mas as professoras aproveitavam e realizavam (PF1).

As duas. Era bastante leitura, muita leitura! E quando o professor se entrega por este lado, pela leitura, aí a prática acontece. Agora quando o professor não quer ler, ele só quer seguir direto para prática, não dá certo. Ele precisa entender, estudar, ele precisa ler muito para compreender o que ele vai fazer na prática e, isso fazia o diferencial, esse que era o diferencial nosso. É que nós tínhamos muito tempo com o professor, juntinho conosco lá, lendo, lendo, a gente lia muito. Depois conversava muito, e aí havia a discussão entre os professores, havia muito (PF2).

O PROFA foi o programa que deu mais embasamento para o professor da alfabetização, porque ele trabalhava realmente a questão da prática de dentro da sala de aula. Ele não ficava só na teoria ele trabalhava atividade que o professor ia vivenciar com as crianças e trazer de volta para sala da formação. Ela trazia a teoria, mas levava o professor a mudar a prática dele, porque ele via nas fitas as professoras fazendo as atividades e aí isso despertava um querer nele, “então eu vou fazer com as crianças também, tá”. Então, tinha teoria, tinha embasamento, dizia o por que que eu tenho que fazer um agrupamento com as crianças, você tem que fazer por isso, por isso, porque tem que fazer o diagnóstico no início do ano, por isso, por isso, então ela tinha a teoria e levava a teoria à prática dela, então isso acontecia naturalmente (PF4).

Sabe o que eu acho de mais interessante é que a teoria e a prática estavam juntas, não dava para fazer de qualquer jeito, quem não tivesse o referencial teórico não poderia aplicar. Você tinha que conhecer o referencial teórico para que na prática pudesse aplicar, aquilo que você estudou e tinha conhecimento de leituras, de diálogos, de textos, então você não podia aplicar uma prática na sala de aula se não tinha a referencia teórica. Não se caminha vagamente, uma coisa ou outra, porque você não tem a prática sem a teoria e não tem teoria sem a

prática, então os dois tem que ser concomitantemente, tem que ser mesmo juntinhas (PF11).

A partir das percepções das professoras formadoras é possível afirmar que teoria e prática eram trabalhadas igualmente durante a vigência do programa de formação continuada. E ainda, demonstram ter a compreensão de que teoria e prática são ações indissociáveis, contudo, observa-se, certa valorização da prática. Também há indícios, nas narrativas das professoras formadoras, de que eram promovidos momentos de conversa e que essa conversa contribuía para refletir sobre as ações realizadas junto às crianças. Portanto, a prática sozinha é mero ativismo, como teoria isolada não concretiza a prática (SAVIANI, 2013). Ainda nesse sentido, Saviani (2013), contribui com a nossa reflexão afirmando que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2013, p. 91).

Prosseguindo com as análises, continuamos com o primeiro grupo de professoras que atuaram também no programa de formação continuada PRÓ-Letramento, em sua primeira versão. Vejamos:

Bem mais teórica, tínhamos encontros de formação e a cidade Lages não era polo, a gente foi em outras cidades receber a formação e todas as informações para aplicar os conteúdos da formação (PF1).

Prático nem tanto, você lia o material, discutia, havia a necessidade de todos colocarem como trabalharam e trazer até os materiais, resultados dos alunos. A gente fazia isso. Mas não tinha tanto material para você fazer aqueles momentos de construção, existiu, mas vamos supor que durante o ano existiu uma ou duas vezes, enquanto que no PROFA era sempre (PF2).

E do PRÓ-letramento as questões eram mais teóricas do que prática, principalmente na área da linguagem, na matemática, eu lembro que elas tinham até algumas tarefas para fazer e trazer, mas da linguagem era mais teoria, e aí é uma coisa assim rica que o PRÓ-letramento tinha eram as simulações que ele trazia na pauta que os professores tinham que fazer no espaço da formação, então assim simular uma aula, alguma coisa assim, era um momento rico que o PRÓ-letramento proporcionava, o PROFA não, o PROFA ele tinha que fazer ela na escola e trazer para fazer a devolutiva na formação e o PRÓ-letramento ele tinha na pauta alguns momentos assim, então de repente criar um ambiente, uma atividade com aluno, e aí se reunirem em grupo para fazer aquela devolutiva e nem sempre o professor dava conta (PF4).

E o PRÓ-letramento vinha com a ideia de mostrar que a linguagem é comunicação, não só para saber ler e escrever, mas como relação social e a matemática mais tarde eram pela ideia do raciocínio que você poderia percorrer diferentes caminhos para chegar ao mesmo resultado. (PF11).

Pelas narrativas das professoras formadoras percebemos que suas percepções a respeito da relação teoria e prática foram desenvolvidas de maneiras diferenciadas no PRÓ-Letramento. Fica evidente que para elas a questão teórica foi bem mais desenvolvida do que a parte prática. Nesse sentido, é possível reafirmar que as professoras formadoras demonstram uma percepção particular do desenvolvimento da relação entre a teoria e a prática, pois foram oportunizados momentos para as professoras cursistas refletirem sobre a prática, buscando como base de pesquisa o material do programa e o desenvolvimento prático. Evidenciam-se nas narrativas das professoras formadoras, a ideia da prática ser algo pronto, como um modelo a ser seguido e, ainda, e este entendimento diminui o valor do conhecimento produzido de forma coletiva nos momentos de socialização. Ainda nesse sentido, Saviani (2013), colabora com nossas considerações a respeito da relação entre teoria e prática no desenvolvimento do programa de formação continuada PRÓ-letramento em sua primeira versão, no que diz respeito:

[...] a teoria tem seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2013, p. 91).

A partir da afirmativa de Saviani (2013), podemos compreender que a teoria e a prática se constituem a partir da relação dialética entre as duas, como também as relações sociais como meio concretizante dessa relação. A esse respeito Vázquez (2011), contribui com nossa reflexão, afirmando que:

Os homens, assim entendidos, não como indivíduos atomizados nem como meros suportes de relações sociais ou simples efeitos de uma estrutura social são os que fazem sua própria história. Por ser o indivíduo um ser social, as relações entre os homens não se reduzem a relações humanas subjetivas (VÁZQUEZ, 2011, p. 344).

Portanto, a relação teoria e prática vai além da escolha da atividade a ser aplicada junto às crianças e caracteriza um movimento que contribui na efetivação da ação reflexiva sobre a prática.

Continuando com as análises, partimos para as narrativas das professoras formadoras que compuseram a equipe pedagógica do PRÓ-Letramento em sua segunda versão.

Procurava-se trabalhar as duas juntas, duas juntas, isso que eu percebia. Por exemplo, o uso de textos verdadeiros de uso social, a reflexão a partir das

atividades que faziam na escola (PF3).

[...] porque o que precisa é a teoria caminhar junto com a prática. Teoria e prática, se teoria e prática não caminhar juntas não adianta. Na formação era teoria e prática, mas na sala de aula demorou, demorava e hoje em dia depois de PROFA, PRÓ-letramento, GESTAR, PNAIC, você ainda encontra a metade dos professores trabalhando no tradicional, porque fica mais fácil. Também eu penso que para que haja a prática lá na sala de aula não basta formação só lá na secretaria, os professores precisam de acompanhamento na sala de aula, e esse acompanhamento ele deixa a desejar (PF7).

O programa desenvolvia a teoria e a prática, as duas coisas aconteciam, mas a teoria era muito discutida, no primeiro momento foi a questão teórica que ficou evidenciado, e aí quando os professores já tiveram a compreensão da teórica e a prática o que havia sempre era a necessidade de dar um retorno porque o próprio encontro já encaminhava atividades para o professor realizar em sala de aula e depois ele deveria no próximo encontro retornar com as questões (PF9).

O PRÓ-letramento era muito interessante, pois casava a teoria e a prática, teoria e prática talvez no começo foi mais explorado a teoria para que você pudesse ter mais embasamento. O PRÓ-letramento levava a refletir, pois tinha momentos que precisavam realizar a atividade com as crianças e depois comentar com os colegas as percepções das atividades, então acredito que o PRÓ-letramento trouxe essa prática, a ideia de refletir a prática e compreender que teoria não é algo sem serventia, pois muitas vezes era planejada uma atividade e não se sabia muito bem para que ela servia, e era executada essa atividade sem se fazer uma retomada, e no momento que o professor precisava escrever o relatório, então ele precisou passar a pensar e também refletia a atividade escolhida e usar a teoria de fato como base para o planejamento, e também, acho que era o momento de certa forma incomodar o professor, e também foi o momento que nos deparamos com termos desconhecidos, e eu lembro que foi a primeira vez que escutei a palavra versões a respeito de textos, de letramento. Hoje consigo a partir da caminhada vivida primeiro como cursista de um programa e depois como formadora perceber os avanços (PF10).

Observa-se, a partir das narrativas das professoras formadoras, que teoria e prática eram desenvolvidas igualmente durante a segunda versão do programa. Contudo, percebemos pelos depoimentos das professoras que essas ações foram desenvolvidas em momentos diferentes durante a vigência do programa. Podemos afirmar que isso se deu em virtude de uma nova proposta pedagógica a ser implementada, além do fato da equipe pedagógica não ter tido a possibilidade efetiva de participar da constituição do programa. De certa forma, isso prejudicou a constituição da relação teoria e prática durante os primeiros momentos do programa, assim, consideramos importante que a “formação de professores seja parte de um processo democrático no qual os próprios envolvidos no trabalho docente atuem como parceiros e interlocutores” (SCHEIBE, 2004, p. 11).

Outro ponto a ser analisado parte do depoimento da professora formadora PF7, quando narra que no programa eram trabalhadas a teoria e a prática juntas, mas que isso não

garantiu a mesma materialização na escola junto aos professores. Podemos afirmar que isso se deve ao fato dos professores não terem participado da constituição do programa, pode ser que as discussões não fizessem muito sentido aos professores cursistas. Nesse sentido, Grosch (2007) aponta os conhecimentos pedagógicos decorrentes da formação continuada como forma de resistência:

Pode-se reportar aí às condições dos professores que, tendo estudado novas concepções de escola e de aluno, chegando à escola para por em ação estas concepções se vê agrilhado pelas próprias condições de singularidade e impedido de agir, por seus pares, que a despeito de ter estudado as mesmas coisas, temem a desestabilização provocada pelo novo, e este sucumbe à realidade de seus entorno, passando a fazer como todos fazem, mesmo que a contra gosto e negando suas próprias concepções (GROSCH, 2007, p. 1522).

Desse modo, a resistência não se constitui como forma de negar o que é trabalhado durante os encontros de formação continuada, mas de negar a imposição dos conteúdos pré-estabelecidos, sem a consulta dos professores. Emerge também, da narrativa da professora formadora PF7, que para se efetivar uma prática constituída de reflexões a partir da teoria é necessário que exista um acompanhamento para além dos encontros da formação continuada. O acompanhamento é citado por Scheibe (2008) como sendo fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas de formação continuada de professores, como forma de aprofundar o conhecimento que é objeto de trabalho dos docentes.

Ainda, a partir da narrativa da professora formadora PF7, ela comenta sobre a maneira a partir da qual os professores trabalham, que apesar de terem tido acesso a diferentes programas de formação continuada ao longo da história educacional lageana, a perspectiva que se observa como base de trabalho, em alguns aspectos, é a pedagogia tradicional. Ao longo do tempo é possível perceber que são organizadas diferentes maneiras para assegurar a realização do trabalho docente. E também, é evidente que a maneira por meio da qual os professores escolhem as técnicas e metodologias de trabalho estão baseadas em pressupostos teóricos, por vezes não reconhecidos pelos próprios professores.

Nesse sentido, realizamos considerações a respeito das tendências educacionais que embasam os fazeres diários da profissão docente. Para contribuir com nossa reflexão, recorreremos a Saviani (2008), pois, para o autor, as tendências educacionais dividem-se em dois grupos. No primeiro deles estão as teorias não-críticas, que concebem a educação como forma de garantia de equalização social, a integração entre os sujeitos sociais é harmônica, sendo a marginalidade²⁴ um fenômeno individual que deverá ser corrigido. Já no segundo

²⁴ Marginalidade é descrito por Saviani (2008), como a maneira de exclusão social. E a marginalidade é explicada de acordo como entendemos a relação entre educação e sociedade.

grupo, nominadas de teorias crítico-reprodutivistas, a sociedade é marcada pela divisão de classes e a marginalidade é entendida como instrumento de discriminação social.

Para Saviani (2008), as teorias não-críticas são a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Para o autor a pedagogia tradicional foi desenvolvida em meados do século XIX e houve a constituição dos chamados sistemas nacionais de ensino. Inspirados na ideia de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o que consistia na construção de uma sociedade capaz de ser democrática e também de consolidar a democracia burguesa. Além disso, objetivava superar a ignorância para que o povo passasse de súdito a cidadão. Nesta tendência, o ensino é caracterizado pela centralização do professor e “[...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicar os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2008, p. 6).

Segundo Saviani (2008), a pedagogia nova se constitui a partir das críticas à pedagogia tradicional, iniciando-se um movimento de uma nova teoria. A educação denota-se na crença do poder da escola como meio de dirimir as diferenças das classes sociais. Este movimento recebe o nome de escolanovismo e preconiza corrigir a ação da marginalidade. “A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a construção de uma sociedade cujos membros, não importam a diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Essa pedagogia tinha como base as diferenças individuais de cada sujeito, pois os representantes dessa fase educacional eram Decroly e Montessori, tinham seus estudos voltados às crianças especiais, aquelas que demonstravam algumas dificuldades biológicas ou deficiências neurofisiológicas. Então, para ser alcançada essa perspectiva de respeito à diferença, as escolas deveriam ser organizadas de maneira diferente. Os professores passariam a atuar como orientadores da aprendizagem. A aprendizagem aconteceria de forma natural a partir dos interesses dos alunos e as salas deveriam ser ambientes convidativos, repletos de materiais didáticos capazes de aguçar os estímulos dos alunos.

A Escola Nova não teve grandes avanços, foi implementada de forma experimental, mas em ambientes muito bem equipados. Assim, apenas uma pequena parcela da sociedade teve acesso a ela, isso porque os custos eram elevados, bem diferentes das necessidades estruturais da escola tradicional. Além disso, mesmo sem as escolas terem sido equipadas, muito do ideário escolanovista passou a ser adotado também em escolas organizadas de forma tradicional. Essa ação pode ser considerada como negativa, pois foram adotadas algumas

ações sem que tivessem preparo e estrutura, provocando uma ruptura na estrutura e levando o retrocesso nos currículos e certa despreocupação com o fazer pedagógico e seus avanços.

O autor descreve a pedagogia tecnicista com tendências no princípio da neutralidade científica e inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade. A ideia era tornar o processo educativo objetivo e operacional. Iniciando-se uma preparação para o trabalho, foram introduzidas disciplinas voltadas ao treinamento de execução de múltiplas tarefas. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista aponta-se nas ações de organização, eficiência e produtividade. Essas ações são interdependentes, promovendo a burocratização do sistema de ensino. A base teórica que dá sustentação a essa pedagogia funda-se na psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática e cibernética, métodos funcionalistas (SAVIANI 2008). Para Saviani (2008), “o magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 12). E o modelo fabril implantado na época contribuiu para a descontinuidade, a fragmentação e elevados índices de reprovação e evasão escolar.

Passemos agora para o segundo grupo, as teorias crítico-reprodutivistas, assim nominadas por Saviani (2008). Para o autor fazem parte desse grupo a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de estado e a teoria da escola dualista. A teoria do sistema de ensino como violência simbólica foi desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975), na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. A obra está dividida em dois livros. O livro I sistematiza a teoria “num corpo de proposições logicamente articulada segundo um esquema analítico-dedutivo. O livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Saviani (2008), descreve esta teoria como sendo mais que uma sociologia da educação, sendo uma sócio-lógica da educação. Isso se deve ao fato de caracterizar uma análise da educação como fato social, além de explicitar as circunstâncias lógicas de perspectiva atemporal e local. Nessa perspectiva, a teoria que se enuncia como violência simbólica, pois é desenvolvido um sistema geral de violência.

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo o papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material (SAVIANI, 2008, p. 15).

Portanto, violência simbólica refere-se à influência do capital que, diversas vezes, domina e promove a exclusão. Além disso, a violência material desempenhada pelas classes dominantes sobre as classes dominadas é dominação cultural. Nesse sentido, a educação reproduz as desigualdades sociais (SAVIANI, 2008).

É descrito por Saviani (2008), que marginalizados, nessa perspectiva são os sujeitos pertencentes a classes dominadas, pois não possuem força material e marginalizados socialmente não tem força simbólica, capital cultural. A educação está distante de ser meio para superação da marginalidade e aparece enquanto forma de perpetuá-la.

A teoria da escola como aparelho ideológico do estado foi desenvolvida por Althusser. Saviani (2008) descreve essa teoria como sendo a educação reprodutora das condições de produção existente e o Estado como sendo um aparelho repressivo. Assim, o aparelho repressivo de Estado atua hegemonicamente através da violência e, em segundo lugar, através da ideologia. Ainda, os Aparelhos Ideológicos de Estado utiliza-se de métodos próprios, podem assim excluir e selecionar. Nessa perspectiva, a marginalidade desenvolve-se a partir das relações de produção do capitalismo, incorporam-se na exclusão dos trabalhadores pelos capitalistas. A classe trabalhadora é marginalizada. “O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 19).

Saviani (2008) afirma que Bourdieu e Passeron divergem de Althusser, pois ele não nega a luta de classes. Mas, essa ação quase se dilui na rotina e, sobretudo, é clara a subserviência da classe dominada sobre a dominação da classe dominante.

A teoria da escola dualista foi desenvolvida pelos autores Baudelot e Establet, na obra *L'École Capitaliste em France* (1971). Saviani (2008) nomina esta teoria como escola dualista pelo fato dos autores apresentarem duas grandes redes dentro da educação, as quais são determinadas pela burguesia e pelo proletariado.

A partir dessas divisões sociais, o Estado favorece a relação entre dominado e dominante. Nessa teoria, a escola serve de aparelho ideológico, assim cumpre duas funções, a primeira contribui para a formação da força de trabalho, a segunda para a inculcação da ideologia burguesa. Nesse sentido, Saviani (2008), aponta que o proletariado dispõe de uma força autônoma e escola tem função de evitar a progressão da ideologia capitalista e que a função da escola

[...] não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua

própria ideologia, a escola tem por missão de *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (SAVIANI, 2008, p. 22-23).

Também percebe-se que a educação está longe de promover a equalização social. A escola é um campo profícuo para a luta de classes, mas, também serve como aparelho ideológico, contribuindo para a descontinuidade e a marginalização dos sujeitos.

Após incursão às tendências educacionais descritas por Saviani (2008), voltamos à narrativa da professora formadora PF7, quando ela destacou que cinquenta por cento dos professores que participaram dos diferentes programas de formação continuada adotados pela secretaria municipal de educação de Lages, trabalham a partir da tendência educacional tradicional e que, ainda, os professores a adotam por ser mais fácil. É possível afirmar que, geralmente, os professores não possuem conhecimento específico da tendência teórica que adotam para embasar sua prática. Também que essa confusão percebida pela professora formadora, não seja falta de vontade dos professores, mas falta de esclarecimento, já que os professores cursistas tiveram acesso a diferentes programas e que provavelmente esses programas se constituíam a partir de diferentes tendências pedagógicas. Além disso, presumimos que os professores cursistas não tiveram oportunidades de participar de momentos para pensar a concepção e implementação dos programas de formação continuada. Portanto, embora muitas vezes se possa afirmar que os professores não fazem diferente porque é mais fácil optar pelo tradicional, de certa maneira, contribui com a perspectiva de que o professor é o único responsável pelo processo educacional, mas não é ouvido no momento da constituição das políticas públicas de formação continuada de professores. Nessa perspectiva é apontado por Evangelista e Shiroma (2007), que:

Conquanto os professores não participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial. Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Ainda nessa mesma direção, Scheibe (2016), em entrevista dada à Revista de ciências humanas – educação, destacou alguns pontos a serem considerados para a formação do profissional docente a partir de princípios construídos pela ANFOPE ao longo de anos de discussão:

Destaco alguns princípios que dizem respeito à organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação: pautar-se por sólida formação teórica em

todas as atividades curriculares, tanto nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica, como nos conteúdos pedagógicos; possibilitar ampla formação cultural; proporcionar experiências curriculares que permitem o contato dos futuros professores com a realidade da escola básica desde o início do curso; incorporar a pesquisa como princípio de formação; vivenciar formas de gestão democrática; desenvolver o compromisso social e político da docência, entre outros (SCHEIBE, 2016, p. 161).

Dando continuidade às análises, no que se refere à relação entre a teoria e a prática desenvolvida durante o programa de formação continuada PRÓ-Letramento, em sua terceira versão:

A teoria e a prática juntas, sempre o embasamento, o conhecimento científico e relacionado bem no movimento de educação matemática não mais o siga o modelo, mas vamos construir juntos as ideias e os conceitos (PF5).

No PRÓ-letramento os encontros eram sempre pensados a prática, mas também a teoria, prática e teoria eram um trabalho que andavam juntos, nem sempre era possível de fazer articulação bem feita, mas o PRÓ-letramento trabalhava nessa perspectiva. Como foi árduo o trabalho para que os professores compreendessem a importância da prática aliados à teoria, pois na verdade o professor, nós professores temos muito a questão da prática da sala de aula, então compreender as concepções, e até é uma falha, há uma lacuna em nossa formação muito grande, então é claro que não foi fácil o professor compreender devido a essa lacuna em sua formação que é gigantesca, então não foi uma coisa muito tranquila, aquele professor que ia além nas leituras e aquele professor que vinha de formação muito, vamos dizer assim deficitária, não por culpa dela, não podemos sair culpando o professor, o papel da formação é esse fazer exatamente que todos se apropriem, mas não era uma apropriação muito tranquila, não foi de imediato e digo que há muito que se estudar e questões a serem aprofundadas (PF6).

Que nos levou a repensar as práticas, pois através da teoria podíamos rever as práticas, era possibilitado que as professoras pudessem aplicar as atividades em sala de aula e depois apresentar suas atividades, assim discutíamos sobre o trabalho realizado. Acredito que outro ponto positivo foi o fato de os formadores terem sido professores alfabetizadores, pois assim tínhamos a teoria e podíamos discutir a prática, as trocas de experiências eram bem mais significativas (PF8).

As duas coisas igualmente, nós discutíamos a fundamentação teórica e sempre levavam uma atividade para ser desenvolvida na sala de aula, mas o desenvolvimento dessa atividade tinha por objetivo refletir e compreender o embasamento teórico e o melhor caminho para chegar nos estudantes. Depois os professores eram desafiados a comentar a realização da atividade, esse momento era bastante significativo, pois as trocas, as conversas, as relações, o envolvimento e também o estreitamento dos laços entre os professores era muito legal, e as discussões eram interessantes porque tinha professor de todas as turmas do primeiro ao quinto ano, então as discussões eram muito produtivas. O material era muito bom, tivemos um aproveitamento muito grande, tínhamos sugestões de outros lugares para realizarmos as pesquisas, também o nível de exigência da UFSC era muito grande conosco. Precisávamos enviar

periodicamente os relatórios descrevendo nossas ações e avanços no município (PF12).

A partir das narrativas das professoras formadoras é possível perceber que havia uma relação entre teoria e prática. Também é evidente que a caminhada não foi algo fácil, como foi visto na narrativa da professora formadora PF6, quando ela se refere que havia certa resistência dos professores em perceber que teoria e prática são ações indissociáveis. Além disso, é mencionado que os professores não podem ser culpabilizados por desejar que a prática tenha mais importância nos fazeres diários da profissão docente, pois essa visão se constitui a partir da perspectiva pragmatista e utilitarista, que foca no saber-fazer. Uma perspectiva instituída, muitas vezes, na formação inicial, através das exigências internacionais, visando bons índices nos rankings e passando falsa ilusão de uma educação de qualidade. Nesse sentido, recorremos a Gatti (2009) para contribuir com a nossa reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática discutidas nos encontros de formação continuada que, muitas vezes, se constitui a partir de uma concepção reducionista do fazer pedagógico. É apontado pela autora que há cobranças de especialistas na área da educação para que exista uma correlação entre formação inicial e continuada, vejamos:

Alguns analistas cobram uma articulação da formação continuada com a inicial no que tange aos fundamentos teóricos e às orientações pedagógicas. Não é raro encontrar novas teorias sendo ensinadas nos moldes tradicionais de transmissão de conhecimentos, quando o ato de ensinar uma profissão não pode se restringir a ensinar uma teoria, mas exige em complemento o ensinar a pensar, a decidir e a fazer (GATTI, 2009, p. 225).

Cabe salientar, que a formação continuada não tem o objetivo de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, deve ser compreendida como desenvolvimento profissional (GATTI, 2009), contribuindo para ressignificar conceitos e constituir a identidade profissional.

Prosseguindo com as análises, voltamos nosso olhar para os documentos utilizados na formação continuada, no que se refere à relação teoria e prática no desenvolvimento dos programas PROFA e PRÓ-Letramento. Primeiro vejamos o que estava descrito nos materiais do PROFA:

[...] é importante evidenciar a relação entre prática e teoria, sem dicotimizá-las. Quantas vezes não ouvimos dizer que "na prática, a teoria é outra"? Essa afirmação, na verdade, é um grande equívoco. Teoria e prática são indissociáveis; sempre há teorias que embasam o trabalho do professor, mesmo que ele não saiba quais são elas. A teoria ilumina a prática, e a prática põe em questão a teoria (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 4).

Passemos para o material produzido para o PRÓ-Letramento:

O Pró-Letramento em matemática prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da matemática. Busca significar práticas e conteúdos sem perder a cientificidade necessária à vida do cidadão, trazendo à tona novas leituras com novos enfoques para o ensino da matemática (MEC – MATEMÁTICA, 2008, p. 9).

A partir dos documentos norteadores dos dois programas é possível perceber que havia o reconhecimento de que a teoria e prática não poderiam ser dicotomizadas. No entanto, fica evidente nas narrativas das professoras formadoras que havia uma preocupação com a execução dos programas, para que houvesse mudanças nas práticas pedagógicas, efetivando-se então a valorização da prática. Um fato que merece destaque é a constituição da relação entre a teoria e a prática destacado por Saviani (2013), como sendo ações indissociáveis, uma e outra constituem o fazer diário da profissão docente:

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática (SAVIANI, 2013, p. 120).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a relação teórica e prática como sendo ação intrínseca ao homem, pois se constitui através da consciência, a partir da materialidade das coisas, ação-reflexão-ação. Sobre isso Vázquez (2011), aponta:

[...] se o homem se define essencialmente como ser prático, isto é, como ser que transforma uma determinada realidade e produz uma nova realidade ao mesmo tempo em que transforma e produz a realidade humana, a história do homem nada mais é do que a história de sua práxis. O homem é histórico justamente como ser prático. Desse modo, essa práxis humana, considerada historicamente, é sempre a atividade prática de seres humanos conscientes e, portanto, de sujeitos que aspiram realizar suas intenções que perseguem seus próprios fins (VÁZQUEZ, 2011, p.338-339).

Nesse sentido, é possível afirmar que a relação entre a teoria e prática poderá se constituir de maneira orgânica, com maiores possibilidades de êxito, quando for dada aos professores a oportunidade de participar dos momentos de constituição, implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada de professores.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Por meio das narrativas das professoras formadoras, percebemos que elas entendem que as políticas públicas de formação continuada de professores são constituídas com o objetivo de impulsionar a qualidade educacional, contudo não há a participação dos

professores na elaboração das mesmas. Vejamos as percepções das professoras formadoras que trabalharam no PROFA e no PRÓ-Letramento em sua primeira versão:

Particpei do PROFA e do PRÓ-Letramento, que foram políticas de formação continuada disponibilizada pelo MEC. A secretaria municipal teve sempre por meta a formação continuada dos professores, aí aderiu aos programas (PF1).

Lá de cima mandam um programa que é feito em gabinete, que eles tentam te dizer que você participou, mas não é verdade. Aí vem para o estado, o estado faz uma proposta curricular, também quer incutir na sua cabeça que você participou, mas não é verdade. Você até, isso até conseguiram colocar você em alguns momentos, mas lá na proposta você não se encontra pelo que você participou, então é feito de cima para baixo. As universidades também formam do jeito que eles sabem, do jeito que eles se formaram. Não tem, esses programas que o governo federal manda não é trabalhado nas universidades, então os professores recebem uma formação e quando chegam aqui, na hora de trabalhar é outra coisa. O Brasil pega uma coisa de fora que lá já aconteceu cinquenta anos atrás que não deu certo lá e eles querem que dê certo aqui. Não vai dar certo nunca, eles já sabem disso, então quando a universidade não acredita, não passa para o professor, mas o professor vai ter que assumir essa coisa na escola (PF2).

É claro que todo programa de formação nasce de uma necessidade, então é claro que o MEC sabia pelas estatísticas, pelos indicadores que precisava mexer na alfabetização (PF4).

Os programas eram políticas de formação oferecidas pelo governo federal com o intuito de melhorar os índices da educação (PF11).

Conforme os depoimentos acima, as professoras formadoras dão a entender que os programas eram instituídos a partir das demandas evidenciadas nos indicadores de qualidade aferidos através de avaliações desenvolvidas pelo governo federal. Contudo, a professora formadora PF2, faz uma crítica aos programas quando aponta que as políticas públicas são ações prontas que já foram realizadas em outros países e o governo só as reproduz e, ainda, em sua opinião as universidades discordam das políticas públicas instruídas, por acreditarem ser um meio de manutenção da ordem. Nesse sentido, é possível afirmar que a professora formadora se refere ao fato que as políticas aqui analisadas foram implementadas na rede municipal de ensino sem que os professores fossem consultados e que há uma intenção por trás dessas políticas. Ainda, nesse sentido, para contribuir com a nossa reflexão, recorreremos a Mainardes (2006). Em seu artigo intitulado *Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais*, o autor usa como referência um grande estudioso na área das políticas públicas educacionais, o sociólogo inglês Stephen Ball, e outros autores para realizar considerações a respeito das políticas educacionais. Vejamos:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para o autor as políticas deveriam ser analisadas em toda a sua estrutura, em seu discurso e como esse discurso se materializa na comunidade escolar. Se voltarmos à narrativa da professora formadora PF2 fica evidente, mesmo que ela não tenha citado o discurso, sua preocupação com o verdadeiro objetivo das políticas instituídas. Da mesma forma, o autor propõe que haja avaliações de como se dá a relação entre a teoria descrita nos documentos que orientam a política e o fazer diário na escola, quanto a isso é possível afirmar que essa seria uma ação difícil de efetivar, pois as professoras formadoras não tiveram acesso a informações do programa antes que ele fosse materializado. Além disso, também é apontado por elas que os conteúdos eram passados de maneira aligeirada para dar conta da pauta estipulada pelo programa.

Isso nos leva a entender que as políticas educacionais são instituídas de modo a influenciar a constituição da sociedade, para Mainardes (2006), com base em Ball & Bowe (1992), há um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Vejamos como esses três princípios se consolidam na prática social:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Nessa perspectiva, se observa que cada um desses contextos apresenta um campo, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Assim, podemos

presumir que as políticas públicas educacionais carregam em suas matrizes documentais instrumentos de controle. A esse respeito Masson (2008) aponta:

Toda proposta baseada numa política de emancipação com uma perspectiva totalizante é considerada, pela agenda pós-moderna, como uma metanarrativa iluminista, ocasionando, a nosso ver, uma despolitização dos sujeitos em nome da fragmentação, da efemeridade, das incertezas presentes nos múltiplos jogos de linguagem (MASSON, 2008, p. 6).

Além disso, é possível afirmar que as políticas são instituídas para a garantia do modo de produção capitalista, pois se constituem numa perspectiva do saber-fazer. Para Masson (2008), a influência da agenda pós-moderna demonstra a necessidade do atendimento das demandas do mercado de trabalho e promove uma falsa sensação de que bons profissionais são aqueles bem preparados para enfrentar as mudanças rápidas que se apresentam, passando a ideia de produtividade e eficiência.

[...] não é possível desconsiderar que a educação é determinada pelas relações sociais de produção, uma vez que para a produção e reprodução do modo de produção capitalista é fundamental um processo específico de transformação do ser social que possa contribuir para a promoção permanente da lógica do capital. Por isso, é necessário o rompimento dessa lógica a fim de que seja possível desenvolver efetivamente uma proposta educacional alternativa MASSON, 2008, p. 2).

Desse modo, podemos compreender como proposta educacional alternativa aquela que supera a epistemologia da prática, pois “[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, assim como o que se opõe à prática é o verbalismo” (MASSON, 2008, p. 2). Em outras palavras, trata-se de valorizar o saber constituído a partir da práxis reflexiva.

Prosseguindo com as análises, passamos agora aos depoimentos das professoras formadoras que atuaram no PRÓ-Letramento em sua segunda versão:

[...] existia uma cobrança, nós tínhamos os fórum de educação, a universidade a UNIPLAC ajudou muito nisso, lembro que fazíamos as reuniões com os secretários municipais, por conta dessa articulação também das políticas públicas com as universidades. Sempre era reforçado para nós que as universidades, as agências formadoras não tinham condições de dar conta em um pequeno espaço de tempo dar formação continuada a todos os professores e que cabia também às secretarias municipais dar esse suporte. Então nesse sentido nós fomos sempre, ou sempre que podíamos tínhamos disponível essas políticas aderíamos, pois por que não abraçar. Sempre que podíamos aderíamos, até em respeito a toda uma história que tínhamos de formação continuada (PF3).

Naquela época a secretaria da educação sempre aderiu aos programas e projetos que vinham do MEC, sempre achando que era vantajoso pedagogicamente e quando veio o PRÓ-letramento posterior ao PROFA. O PROFA foi bom e o PRÓ-letramento também foi muito bom, e era como se fosse uma continuação e a

formação dos professores que o principal objetivo era de que os professores tivessem essa formação de primeiro, primeira série a quinta série, não é, não, era a primeira, segunda, terceira e quarta, o incentivo para que os professores estudassem, reciclagem deles, e possibilitando a troca de ideias (PF7).

Talvez pela necessidade, necessidade não, por essa prática de já ter formação continuada, em momento algum foi perguntado se vamos aderir ao programa, o MEC fez via online, mandou uma cartinha para que os municípios fizessem então adesão. [...] nós não tivemos nenhuma leitura e também nem refletimos sobre se o material vinha ao encontro da necessidade da cidade se estava atendendo a nossa demanda, nós queríamos era dar formação para o professor, dar continuidade á formação do professor pela avaliação anterior do PROFA ter sido tão positivo nós aderimos para segunda também (PF9).

Pois é, é um pacote pronto, veio do governo federal, mas não entendem que também foi pensado para fazer esse programa, é um pacote, foi comprado, sabemos que se têm muitas coisas por trás dos programas, mas eu acho que também serve naquele momento, pois os próprios pensantes daqueles momento, os pesquisadores daquela temática também trouxessem algo para contribuir na sala de aula, nas escolas de ensino fundamental, e tudo isso já ajuda, o acesso ao conhecimento foi muito bom e só por isso o programa já valeu (PF10).

Percebemos nas narrativas que as políticas públicas de formação continuada eram realizadas por adesão. Também se percebe que a adesão aos programas se dava em virtude do cumprimento da legislação local, como já foi citado anteriormente na seção que analisa a formação continuada de professores. Igualmente, acreditava-se que aderindo aos programas estaria dando sequência ao processo de formação continuada. Essa concepção, do ponto de vista teórico, pode ser discutida, pois os dois programas se constituíam de bases teóricas diferentes, como também, suas constituições partiram de momentos históricos distintos vivenciados pela educação brasileira, fatos descritos no capítulo quatro. Contudo, evidenciase, na narrativa da professora formadora PF3, que havia uma cobrança por parte das instituições de fomento à educação para que os municípios participassem dos programas de formação.

A partir da narrativa da professora formadora PF3 podemos levantar duas hipóteses, a primeira é que com a adesão aos programas de formação continuada poderia levar ao aumento dos índices apontados pelas avaliações de larga escala, e a segunda é o fato dos programas serem constituídos para a conservação dos interesses do mercado a partir de exigências internacionais.

Continuando com as análises, voltamos nosso olhar para as narrativas das professoras formadoras que atuaram no PRÓ-Letramento em sua terceira versão. A partir dos depoimentos, é possível perceber que as professoras formadoras acreditavam que as políticas

públicas de formação continuada foram adotadas para que pudessem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino municipal, vejamos:

Penso que assim, a educação pública, e através de índices como IDEB e outras formas de avaliar o desempenho dos alunos percebe-se que o aluno tem uma grande defasagem de aprendizagem e o professor por si só com sua formação de graduação, e às vezes até com especialização, ele não está preparado para atender essas demandas, e então a partir do momento que o professor, que a secretaria da educação, quem está lá encabeçando percebe que os índices estão abaixo, promovem melhorias e daí no caso convidam esses professores, no sentido de melhorar a qualidade da educação na sala de aula e que eles possam estar melhor preparados para atender os alunos da rede municipal, então para que o professor esteja também em formação continuada, porque só a graduação e especialização não dão conta do que o professor vai enfrentar em sala de aula. (PF5).

O PRÓ-letramento como política pública nacional, Política de formação continuada de professores, o PRÓ-letramento trouxe, qual foi a marca do PRÓ-letramento, o PRÓ-letramento trouxe uma discussão da concepção histórico cultural muito bem fundamentada, que até então os professores não tinham em outras formações (PF6).

Foi adotado o PRÓ-letramento, penso que a partir da obrigatoriedade de oferecer a formação e também de não se perder o material que era oferecido pelo programa (PF8).

[...] acredito que seria para melhorar e elevar os índices da educação, para estar bem embasado para ser realmente um programa que contribuisse com o professor na constituição do seu fazer pedagógico. Eu acredito que aderir aos programas ajuda nas questões pedagógicas (PF12).

Percebemos nas narrativas das professoras formadoras que a adesão ao programa de formação continuada, além da ideia de que o programa contribuiria para a melhoria da educação municipal, se deu para o cumprimento da legislação municipal e pelo material que era oferecido durante a vigência da formação. Contudo, se evidencia a consciência de que a profissão docente não se constitui no término da graduação, mas ao longo da carreira e a formação continuada contribui para a constituição da identidade profissional. Além disso, ao tematizar a materialização do PRÓ-Letramento a PF6 aponta como contribuição a discussão promovida com os professores cursistas as bases da concepção histórico cultural, essa ação fortaleceu a compressão dos professores quanto aos seus fazeres diários da profissão docente. Nesse sentido, Masson (2008) afirma que a teorização é base para constituição da práxis, mas que se consolidará a partir de momentos de socialização entre os seus pares:

[...] os processos educativos escolares não são espaços de desenvolvimento de competências, pois são espaços da produção teórica que, embora articulados à práxis, não podem reproduzi-la em seu movimento. Assim, competências só podem ser desenvolvidas nos processos sociais e produtivos, embora a prática teórica seja

fundamental para o desenvolvimento delas. À escola cabe desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual de forma articulada, mas não reduzida, ao contexto do trabalho e das relações sociais. A atribuição às instituições formadoras do papel de desenvolver competências, conforme o que vem ocorrendo com as políticas educacionais de um modo geral, é ignorar a especificidade da função da educação escolar de se constituir como espaço de socialização e apropriação do conhecimento socialmente produzido, ou seja, de trabalho intelectual com referência à prática social. Evidencia-se também, que a adesão se dava pelo cumprimento da legislação local e pelo fato de ser oferecido material para a realização da formação continuada (MASSON, 2008, p.7-8).

Ainda nesse sentido, percebe-se que havia uma expectativa por parte dos professores formadores de que o programa pudesse ajudar a enfrentar as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Da mesma maneira, pode-se apontar também que a superação dos desafios encontrados no espaço escolar se fortalece a partir da possibilidade efetiva de participação dos professores nos momentos em que são pensadas, implementadas e materializadas as políticas de formação continuada, assim, tornando sólido o conhecimento construído a partir da reflexão e do diálogo. Ainda nessa perspectiva, cabe analisar os discursos subliminares dos textos que estruturam as políticas públicas de formação continuada de professores e sua interlocução com os organismos internacionais.

4.4.1 Implementação das políticas públicas de formação continuada

Nessa seção, trataremos da implementação das políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento na rede municipal de ensino de Lages. Iniciamos as análises a partir das narrativas das professoras formadoras que participaram dos momentos de implementação do PROFA e do PRÓ-Letramento em sua primeira versão:

No começo do ano, quando começa os trabalhos na secretaria de educação se inicia também a temporada de novidades do MEC e internamente é o objetivo da secretaria da educação em oferecer formação continuada aos professores, ter política de formação continuada, a gente então foi procurar o que havia no momento, até por conta que o governo federal mandava material, porque isso era uma coisa escassa em termos de conteúdo, então a gente aderiu também baseado nisso, vendo o material do PRÓ-LETRAMENTO, achamos assim que ele se aproximava muito daquilo que vínhamos ministrando no PROFA (PF1).

Não que o nosso município tenha mudado a realidade, porque você sabe que eram, vamos supor, duzentos e cinquenta professores, se cinquenta aderiu mesmo e mudou sua prática, eu quero dizer que até foi demais. Porque o novo não é bem assim para acontecer, você sabe, porque se você tinha lá vinte professores, se três, vamos supor, tenha mudado, mudou mesmo, aceitou aquilo foi muito. Então, as coisas não acontecem você camufla. Sabe fica aquela história assim, eu dei o curso, então aquela coisa, eu finjo que ensino, você finge que aprende. Só que a gente sabe que lutou muito para que aquilo acontecesse, para que a mudança

acontecisse. Mas infelizmente, não foi tudo aquilo que a gente esperava, tanto que com o tempo o PROFA foi sendo deixado, porque não podia ser só o PROFA, de sexto ao nono também tinha que ter formação, aí veio o PRÓ-letramento (PF2).

Eu acredito que era por adesão. E aí o MEC estava oferecendo esse programa, eu creio que foi aí que, os gestores aderiram. Porque foi uma mudança muito drástica, porque a escola era ciclada, e eu lembro que eu era coordenadora, orientadora na verdade, e aí o meu ciclo era o ciclo da alfabetização (PF4).

Os dois programas foram por adesão. O PROFA na verdade para nós formadores na época foi um mestrado imenso, porque tivemos que voltar atrás dentro dos nossos conhecimentos como estudantes em sala de aula sentados em cadeiras, dentro do trabalho, como vou dizer, soletrar, silabar e não contextualizar uma história, um histórico de estudo, então o PROFA fez com que nós fizéssemos isso, colocássemos o pé no chão e mostrássemos ao professor que isso valia a pena, mostrar ao aluno que valia a pena, que as sílabas não estão separadas de um contexto, todas introduzidas dentro de um trabalho, mostrar que a matemática está em sua vivência, no dia a dia, o PROFA e o PRÓ-letramento foram inovadores, mas eu ainda enalteço o PROFA (PF11).

Percebemos nas narrativas que a política pública de formação continuada PROFA representou para a rede municipal de ensino de Lages um momento de mudanças, pois naquele momento histórico as escolas municipais eram organizadas por ciclos²⁵ e com a implementação do PROFA voltaram à organização por série. A partir das narrativas das professoras formadoras evidencia-se que o PROFA foi considerado por elas como um programa que estruturou as diretrizes educacionais em Lages. Nesse sentido, Masson (2009), contribui com nossa reflexão:

A sólida formação teórica tende a ser substituída por uma cultura do efêmero e por decisões estratégicas subjetivas, podendo ocasionar a perda da identidade coletiva dos professores, e o desenvolvimento de projetos cada vez mais individualizados. A formação para a complexidade, para a descontinuidade e incerteza tem sido valorizada em detrimento da busca de referenciais sólidos que possam garantir um processo de ensino-aprendizagem o mais exitoso possível, nas instituições educativas (MASSON, 2009, p. 145).

Ainda na mesma direção, podemos observar nos documentos do programa PROFA que havia a intenção de padronização, vejamos:

As competências relacionadas a seguir referem-se ao trabalho de alfabetização e, portanto, espera-se que progressivamente sejam desenvolvidas pelos professores que

²⁵ No Brasil, o termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não-reprovação – começou a ser empregado a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. A partir dos anos 1990, uma variedade de modalidades de ciclos foram sendo implementados: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de formação, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, entre outras designações. A política de ciclos pode assumir características variadas em cada rede de ensino, em virtude das arquiteturas político-ideológicas, concepção de Estado e educação que orienta os mandatos, nível de conhecimento especializado dos gestores educacionais, entre outras razões. (MAINARDES, 2011, p. 3-4).

alfabetizam crianças, jovens e adultos. Para que os alunos possam ter assegurado o seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
 - desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
 - reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
 - utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
 - observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
 - planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
 - formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
 - selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
 - utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
 - responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos
- teoria (MEC – GUIA DO FORMADOR, 2001, p. 9-10).

É possível afirmar que, com a implementação e materialização do programa de formação continuada PROFA, de certa forma, se teve a padronização da execução das atividades diárias da profissão, dando a falsa ideia de que contribuía para a constituição da identidade profissional, quando na verdade tinha ênfase na epistemologia da prática. Cabe ressaltar que, “é fundamental a apreensão da matriz teórica que fundamenta as ideias dos autores utilizados no campo educacional e de suas vinculações ético-políticas” (MASSON, 2009, p. 144). Isso deve ocorrer para que as ações não se constituam somente no campo prático, mas na práxis reflexiva do trabalho diário da profissão docente. Nesse sentido, Vázquez (2011) colabora com a nossa reflexão apontando a consciência como sendo atividade humana que transforma a matéria, assim:

A determinação do papel desempenhado pela consciência na atividade prática nos permitiu mostrar a existência de dois tipos de práxis, que denominamos criadora e repetitiva. Podemos chamar a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos, de *consciência prática*. É a consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou intervindo no transcurso, para converter um resultado ideal em real. Consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência é a que se eleva na práxis criadora, e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou também quando se materializam fins formais como na prática burocratizada, ou plasmam fins ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria. A consciência prática só qualifica a consciência na medida em que seus produtos ideais se materializam: não qualifica aquela que se desdobra de uma atividade teórica, à

margem da prática, ou não responde de imediato às exigências de um processo prático (VÁZQUEZ, 2011, p. 294-295).

Face a isso, e voltando aos depoimentos das professoras formadoras quando relatam como foi árdua a caminhada para implementar e materializar os programas analisados, é possível afirmar que as políticas públicas de formação continuada aqui analisadas não contribuíram para o desenvolvimento da consciência prática, de certa forma, os programas se constituíam de forma repetitiva e utilitarista, enaltecendo o saber-fazer.

Ainda nesse sentido, “vale destacar que o ceticismo tem se apresentado de maneira articulada aos postulados relativistas, podendo sugerir uma posição teórica que não acredita na viabilidade do conhecimento objetivo da realidade” (MASSON, 2009, p. 133). Propostas de formação continuada de professores que não foram pensadas a partir das necessidades locais.

Passamos agora para a análise do segundo grupo, grupo este que atuou na segunda versão do PRÓ-Letramento:

Nós nunca fomos obrigados a participar de nenhum programa, sempre por adesão. Lages sempre aderiu por conta da nossa história de formação, também por conta do que preconizava a legislação. Que nós tínhamos que estar oferecendo no mínimo de 40 horas de formação continuada anualmente para os professores (PF3).

A adoção do PRÓ-Letramento foi por iniciativa do município, com a ideia de melhorar e mudar a educação. Nós tínhamos assim uma educação bem tradicional, só que eu, eu sempre tive como lema assim, nem tudo do tradicional joga-se fora, nem tudo do novo deve-se acatar, então alguma coisa do tradicional tinha que ser mudado. A visão de estar numa sala de aula, e que tivessem assim um olhar, tivessem a inteligência de saber o quê do tradicional precisava continuar, o quê do novo precisava acatar. Porque quando veio esse moderno, dentro da língua portuguesa uma das falas de alguns professores foi que não se ensina mais verbos, não! Ensina-se sim, pois é a tabuada do português, só de uma maneira diferente contextualizada, então o objetivo do PRÓ-letramento era trabalhar contextualizado e trabalhar assim a alfabetização funcional, foi chamado de letramento! O que era isso? Isso era para que as crianças não só soubessem ler e escrever, por que ler e escrever todo mundo sabe, assim até numa certa altura alguns têm dificuldade no terceiro, no quarto, mas chega no quinto ano está a diferença, era ler bem e escrever bem e interpretar aquilo que estava aprendendo (PF7).

Assim a adesão dos professores no primeiro momento porque eram programa de formação que a secretaria estava instituindo, e por ser do MEC era um atrativo, certificado pelo MEC (PF9).

O município aderiu ao PRÓ-Letramento e foi um programa que mobilizou Lages, porque temos que pensar que nosso aluno é transitório, ele vai ficar aqui do primeiro ao nono ano, mas ele vai sair daqui para outra escola, quem sabe para outro estado, dessa forma poderia contribuir para a constituição de um sistema

educacional, eu penso que é esse o caminho, essa é a minha concepção, um encaminhamento nacional, tem que ser pensado um todo, respeitando as peculiaridades de cada região, mas tem que ter uma base, porque o aluno que tem aquele conhecimento no quarto ano aqui em Lages, ele tem que ter esse conhecimento lá no nordeste, lá no distrito federal, ele não é só o meu aluno, não posso ficar muito no regional, eu acho que teve um momento que ficamos muito respeitando as individualidades de cada um e daí ficou na mesmice, Lages cresceu quando partiu para esse lado, mostrar que precisamos valorizar o regional, mas conhecer o global (PF10).

A partir das narrativas fica evidente que o programa foi adotado pela segunda vez para dar conta da demanda local, como também para o cumprimento da legislação, como havia acontecido nos anos anteriores. Contudo, é perceptível nas narrativas das professoras formadoras uma expectativa positiva de que o programa pudesse reorganizar os fazeres pedagógicos e contribuir para a melhoria da qualidade na rede municipal de ensino.

Ainda nesse sentido, é possível observar certo desalinhamento quando a professora formadora PF7 faz um comparativo entre a escola tradicional e a moderna, conforme narrado por ela. Também se torna perceptível que as políticas públicas promovem a falsa ideia de que resolverão os problemas de aprendizagem dos estudantes e que possibilitarão novas estratégias de ensino. Essa visão contribui para a fragmentação e a descontinuidade do processo.

Além disso, segundo Mainardes (2011), as políticas públicas educacionais são instituídas com vistas à manutenção dos discursos:

A política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores, uma vez que há possibilidades de fazer múltiplas interpretações dos textos políticos. Ambos são processos complexos porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (MAINARDES, 2011, p. 6).

Para ampliar nossa reflexão Evangelista (2012), ressalta que os professores são levados a se reconhecer como responsáveis pela má qualidade do ensino:

Defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de 'de má qualidade', cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

As políticas públicas trazem em seus discursos e textos, mesmo que de forma implícita, os interesses de manter a ordem e o controle sobre a sociedade.

Continuando com as análises, voltamos nosso olhar para as narrativas das professoras formadoras que trabalharam na implementação da terceira versão do PRÓ-Letramento:

Então, em 2011 recebi o convite para ir trabalhar com formação continuada de professores na secretaria municipal de educação de Lages, quando cheguei lá, a princípio iria trabalhar apenas com a formação dos anos finais do ensino fundamental da disciplina de matemática, mas a professora antecessora minha havia saído e eu soube que o município havia aderido ao PRÓ-letramento de matemática. Aí fui trabalhar com as professoras do ensino fundamental I (PF5).

[...] foi aderido e implementado em 2012 o PRÓ-letramento e se deu início a capacitação dentro do PRÓ-letramento para os professores que atuavam do primeiro ao quinto ano e nas áreas da linguagem e linguagem matemática (PF6).

Penso que o município aderiu ao PRÓ-letramento, pois nas versões anteriores desenvolveu muito bem a leitura, escrita e a matemática, eu acredito que sua continuidade se deve à melhoria do índice de desenvolvimento, do índice de aprendizado das crianças, do índice do IDEB e outros índices,? (PF8).

O PRÓ-Letramento, seu foco de pesquisa foi, um programa interessante porque tínhamos as formações na universidade federal e o seu objetivo era desenvolver a linguagem, era mostrar a linguagem como interação social, a comunicação é o que vivifica as relações, é o que dá sentido, e também que todo texto é comunicação, essa foi uma razão para que o programa fosse implementado (PF12).

A partir das narrativas das professoras formadoras PF5 e PF6 observamos que não se evidencia o porquê foi implementado o programa em sua terceira versão. Já as professoras formadoras PF8 e PF12 atribuem a adoção do programa ao fato de que nas versões anteriores ele contribuiu para a melhoria dos índices e avanços nas discussões sobre o uso da linguagem.

Nesse sentido, a falta de conhecimento dos professores formadores, no que se diz respeito à adesão ao programa, nos leva a acreditar que não compreendiam o verdadeiro sentido de sua implementação, tampouco participaram de sua constituição. Ainda nesse sentido, Mainardes (2011) aponta que as políticas em uso se referiam aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática possibilitando a desvalorização da teorização.

Baixo custo financeiro

Prosseguindo com as análises, foi possível observar nas narrativas das professoras formadoras que as políticas públicas de formação continuada oferecida pelo governo federal tinham baixos custos financeiros para o município. Tanto no PROFA como no PRÓ-Letramento, em suas três versões, havia material disponibilizado para as professoras formadoras e para os professores cursistas. Ainda, as professoras formadoras recebiam

formação e acompanhamento pedagógico durante a vigência dos programas. Vejamos as percepções das professoras formadoras que trabalharam no PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento:

Era uma conquista das secretarias e isso eu não posso negar que todos, todos os prefeitos e secretários sempre que esses programas chegavam eles aceitavam, até porque se não tinha condições de formar uma equipe, porque pra mim essa equipe de formadores ela teria que ser contínua e vinha material (PF2).

Eu creio que em função dos PCN's que já acontecia e foi por adesão, porque a gente sabe que há uma relação com a questão financeira, as verbas estão vinculado a esta adesão. E aí o PCN já estava em andamento e viu-se que em relação aos índices estavam acontecendo que alfabetização precisava de um olhar diferenciado, e aí o PROFA foi instituído, posteriormente o PRÓ-Letramento também (PF4).

Eu acredito que existiam verbas específicas para ele, e também é caro manter a formação com recursos próprios, no meu entendimento existiam verbas ligadas à educação e também não poderia se perder a oportunidade, pois também recebíamos material, todos os professores recebiam material e um material de muito boa qualidade que até ampliava as discussões realizadas pelo PROFA e o PRÓ-Letramento (PF11).

Evidencia-se nas narrativas das professoras formadoras que a adesão pelos programas de formação continuada se efetivava também, por estas estarem atreladas a outras verbas disponibilizadas pelo governo federal ao município. A partir dessa afirmação podemos compreender que há uma rede de influências (MAINARDES, 2009) e que nenhuma ação é neutra. Para Evangelista e Shiroma (2007) os organismos internacionais contribuem para que as políticas públicas educacionais promovam a preservação do ideário capitalista.

A governança, entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas, tornou-se objetivo-chave de organismos internacionais (OI), como o Banco Mundial, por exemplo. Nesse processo, de seu ponto de vista, os três grandes blocos de poder – Europa, América do Norte e Ásia – competem para manter e fazer avançar suas estratégias de acumulação de capital. A globalização não representaria, pois, a hegemonia de uma nação, a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.543).

Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas públicas de formação continuada servem aos interesses internacionais do capital e conseqüentemente ao mercado de trabalho. Ainda sob esse viés, Masson (2008) descreve essa ação como a falência da razão, sendo uma época cética e pragmática em que há a negação da objetividade desintegrando o espaço público.

Passamos agora para as percepções das professoras formadoras que trabalharam na segunda versão do PRÓ-Letramento. Notemos as suas narrativas:

E como essas políticas de formação continuada tinham tudo, tinham todo um material, ofereciam recursos e nós queríamos fortalecer a educação no município, o fortalecimento passava pela formação de professores, e o que nos... e principalmente essas últimas políticas públicas de formação nos encantava, fez com que nós nos envolvêssemos, porque caminhava na mesma perspectiva que nós tínhamos em termos de melhoria, de qualidade de educação, trabalhar bem a base dos nossos alunos e os professores precisavam (PF3).

O município adotava se quisesse, porque havia também o investimento do município na retirada de professores que seriam formadores para trabalhar exclusivamente com esse programa (PF9).

[...] digamos assim que as políticas de formações são adotadas a princípio para uma sistematização da prática, também porque se tem acesso a material e de certa forma barateia os custos para o município (PF10).

Para este grupo de professoras formadoras a adesão ao PRÓ-Letramento se deu pelo fato de terem acesso a materiais e existir a possibilidade de estar promovendo momentos significativos de formação continuada aos professores da rede e contribuindo para a economia do município.

Observemos as percepções das professoras formadoras que atuaram na terceira versão do PRÓ-Letramento:

Primeiro vamos colocar assim, as redes municipais adotam as políticas porque isso implica em verbas para a educação, muitas vezessem questionar as pessoas que estão à frente do processo, mas as redes municipais num primeiro momento elas adotam, porque o governo diz: o programa está aqui e se o município adotar terão mais recursos e enfim, num primeiro momento é isso (PF6).

[...] entendemos que aderir a um programa federal nos dá o acesso a outras verbas, ao material, e garante a realização da formação continuada (PF8).

E eu acredito que a secretaria aderiu em primeiro lugar, porque é cômodo ter um planejamento pronto, em segundo lugar, é mais barato para o município aderir a esses programas, pois vem todo o material, em terceiro lugar o município teria acesso a mais informação, relação com uma rede de formação nacional (PF12).

Evidencia-se nesses recortes narrativos que a política de formação continuada de professores em análise foi adotada com o intuito de baratear os custos destinados à educação, como também para que o município se adequasse a exigências federais e ter acesso a outras verbas, assim como a possibilidade de acompanhar as discussões com uma rede de formação em nível nacional.

Nesse cenário, é possível afirmar que as políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento foram adotadas para suprir a necessidade local garantindo, assim, o cumprimento da legislação. Do mesmo modo, ressalta-se sua importância para dar continuidade aos processos de formação continuada. Contudo, não houve a participação dos

professores na elaboração e implementação dos programas, a respeito disso Mainardes (2006), destaca:

Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (writerly e readerly) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto readerly (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto writerly (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto readerly limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de 'consumidor inerte'. Em contraste, um texto writerly envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. Para Ball, é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados (MAINARDES, 2006, p. 49).

Também foi possível observar nas narrativas das professoras formadoras que a adesão a esses programas se dava pela preocupação com a melhoria educacional. Os dirigentes municipais desejavam que as políticas implementadas fossem exitosas, tanto nos fazeres pedagógicos, como também em relação a melhores condições de trabalho para os professores. Conduto, Evangelista (2012) aponta que as condições de trabalho vão além de uma sala equipada:

A nova pedagogia da Hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, invade a escola de modo subliminar. Diferentemente do que poderíamos pensar, essa pedagogia não se restringe à formação da consciência do professor; ela está viva nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infraestruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis (EVANGELISTA, 2012, p.47).

Para tanto, as políticas, em geral, não são pensadas para contribuir para a constituição política reflexiva dos sujeitos, mas para mantê-los sob o jugo do mercado de trabalho conservando a hegemonia do capital.

4.5 CONTRIBUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES

Nessa seção, analisaremos as percepções das professoras formadoras a partir de suas narrativas quanto às contribuições produzidas pelas políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento na rede municipal de ensino de Lages.

4.5.1 Contribuições

Iniciamos as análises a partir das narrativas das professoras formadoras que participaram do momento de implementação e materialização das políticas de formação continuada de professores, o PROFA e o PRÓ-Letramento:

Olha, eu às vezes paro para pensar e vejo que a gente deu um salto de qualidade no tocante à necessidade que nós despertamos nos professores de se reunir e estudar de ter um momento de estudo, e de ter um momento de que o professor largue suas atividades cotidianas da sala de aula e pare para olhar para dentro de si mesmo para suas práticas, eu não sei avaliar de fato com profundidade se os conteúdos que nós ministramos ali naquele momento foram de valia para eles, creio que sim, pois respondiam muito positivamente àquilo que a gente levava, mas eu quero dizer que eu acho que a coisa mais importante que eu poderia ressaltar era esse momento de parar, de refletir sobre a prática, e de tentar mudar a prática a partir da reflexão (PF1).

Na época trouxe a desacomodação do professor em sala de aula, por que era o ba, be, bi, bo, bu, era aquelas coisas, de repente era um programa totalmente diferente e isso fez com que o professor entendesse que existia outras maneiras de se trabalhar. Existiam outras maneiras de se trabalhar e que isso iria fazer com que o professor voltasse estudar. Senti a necessidade que se ele não estudasse...! (PF2).

Eu creio que a mudança da prática do professor! Um novo olhar para alfabetização e a questão da organização da formação continuada. Eu acho que a partir do PROFA a secretaria, claro que o PCN deu um bom embasamento, mas a partir do PROFA a secretaria percebeu que realmente tinha que ter uma formação continuada ou com o grupo, e realmente desse grupo organizado. Então a partir desse momento todos os outros que vieram, os outros programas, estabeleceu um momento de formação, até então tinha formação, mas não era destinado, não, destinado não, bem organizado vamos dizer assim. A partir desse momento o PROFA deu esse olhar. Sim. Foi um marco entre antes do PROFA e depois do PROFA! Os professores que fizeram, e a gente percebe também a mudança de postura, a mudança de o professor olhar o aluno como alguém que realmente tinha um ritmo diferenciado. Que tinha naquela turma de um ritmo diferenciado de aprendizagem. (PF4).

O PROFA para mim enquanto formadora e alfabetizadora foi um mestrado imenso! Acho que não precisaria de sala de aula nenhuma de universidade para a gente aprender porque ele nos trouxe a bagagem teórica e respaldando juntamente com o professor e o professor com o seu aluno em sala de aula, isso para mim foi importantíssimo, eu tive que sair da minha comodidade de ter sido alfabetizada letra por letra e voltar, retrospectivamente eu como professora que também alfabetizei dessa forma silábica e mostrar para mim como professora, para eu enquanto formadora e aos meus professores que eu trabalhava que o PROFA era importante. Que o PROFA era uma renovação naquele momento dentro da educação e que nós estávamos precisando mesmo com urgência dessa motivação, desse trabalho árduo, porque realmente foi árduo, porque implementar uma educação fincada e pré-fixada dentro de sílabas e você mostrar que todas as letras estão num contexto e não são vazias e nem esvaziam-se com as palavras dos aluno. E o PROFA nunca vai ser esquecido, pode vir qualquer

outro seguimento na educação, como veio o PRÓ-letramento, como teve o PNAIC, eu fui uma formadora do PRÓ-letramento também e uma estudante do PNAIC. Eu passei pelos três seguimentos, dois com olhar de formadora e um com olhar de estudante, e não existe, o PROFA é o melhor! (PF11).

Evidencia-se nas narrativas das professoras formadoras grande apreço pelo programa PROFA. Apesar das quatro professoras formadoras terem trabalhado também com a implementação e materialização do PRÓ-Letramento, apenas a professora PF11 o citou e, ainda, quando o fez, foi para fazer um comparativo entre os programas. Também é perceptível em suas narrativas repletas de memórias positivas dos momentos vividos na formação continuada junto aos professores alfabetizadores.

É possível afirmar que a estima pelo PROFA se deu pelo fato da política de formação continuada ter extensa pauta a ser cumprida em encontros com média de duração de oito horas semanais durante um ano, isso promoveu a constituição de vínculos. Por outro lado, podemos atribuir essa predileção pelo PROFA por sua estrutura ser de caráter técnico instrumental. Masson (2009) contribui com nossa reflexão apontando que as políticas da época eram pautadas segundo mudanças baseadas na agenda pós-moderna levando a uma formação de competências práticas.

O enfoque presente nas políticas de formação de professores a partir da década de 1990, período em que o Brasil realizou uma ampla reforma na educação, demonstra uma adequação às ideias neopragmáticas, relativistas e subjetivistas, principalmente pela ênfase na epistemologia da prática, na concepção de professor reflexivo e na lógica das competências (MASSON, 2009, p. 145).

Contudo, não é possível desconsiderar os avanços e conquistas descritos pelas professoras formadoras com a materialização do PROFA na rede municipal de ensino de Lages. Destaca-se o fato de ter contribuído para que os professores pudessem compreender a importância do momento de estudo, reunir-se com seus pares, refletir sobre sua prática. Também emerge das narrativas das professoras formadoras que a partir do PROFA passou a se estabelecer efetivamente a organização da formação continuada. Sobre essa questão, Grosch (2011) defende a formação continuada como oportunidade para construção de conhecimento.

A formação continuada pode oportunizar ao professor situações de estudos que permitam compreender o conhecimento, saber organizá-lo, reelaborá-lo e transformá-lo em situação didática. Não é bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento através da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas (GROSCH, 2011, p. 96).

Prosseguindo com as análises, vejamos as percepções das professoras formadoras que trabalharam na segunda versão do PRÓ-Letramento, quanto às contribuições deixadas pelo programa na rede municipal de ensino de Lages:

eu vejo assim, que nós começamos a ter mais responsabilidade com a educação no município, sabe? Ainda mais e que tudo que a gente faz é pouco, é muito pouco. E que nós... Que angustia é isso! Temos que dar conta que os alunos aprendam. Esse olhar que as políticas públicas trouxeram e marcaram forte em nós, o aluno tem direito de aprender e temos que dar conta, nós precisamos ter formação. Aqueles professores que receberam uma boa base na formação, ação concreta, eles estão fazendo a diferença na escola, sabe? Eu percebo, agora voltando para a escola, percebo que aqueles professores que fizeram uma boa formação, tiveram uma boa base, tiveram bons professores formadores, tiveram acesso a uma formação também continuada, uma boa formação continuada, esses professores estão fazendo a diferença na escola, vou pegar a professora, a professora, estudando, conversando a gente vê o trabalho, a gente quando está recebendo a formação se polícia no momento do planejamento, está sempre antenado, serve de baliza, por aqui é que nós temos que caminhar, é aqui que ele vai conseguir. O professor precisa de orientações didático pedagógicas, e a formação trouxe, foi fundamental para nós (PF3).

Em primeiro lugar a formação para os professores é algo muito importante, para a educação é muito importante. Segundo é o avanço para o olhar voltado á leitura e escrita. E o PRÓ-letramento foi um programa muito bom, e a secretaria estava vivendo uma fase muito boa, porque nós tutoras do PRÓ-Letramento, nós caprichávamos, nós estudávamos e recebíamos apoio da secretaria. E também ressignificar a prática para olhar para a leitura e escrita como forma de emancipação social, foi um grande avanço (PF7).

[...] então a gente percebeu que houve avanços na questão da escrita por que as professoras, as próprias formadoras corrigiram os textos da avaliação externa. Vimos a diferenciação que a gente via de anos anteriores, digo isso, por ter sido professora alfabetizadora e também por trabalhar no centro pedagógico, e as crianças saíram de um nível de ditado de sílabas de composição de palavras repetidas, frases repetidas para um texto com vários elementos, então discutíamos sobre gênero textual que até então ninguém sabia o que era gênero textual, então todos os professores tinham o conhecimentos dos diferentes gêneros que deveriam ser trabalhados durante aquela semana, daquele mês, daquele ano. Então, houve assim uma ampliação de conceitos, de conteúdo, a gente viu isso em todas as turmas (PF9).

Foi bacana! É no meu grupo de colegas que reflito sobre a atividade que propus para as crianças, se não foi o que eu esperava ou minha prática não foi eficaz naquele momento, eu começo a refletir, se eu tivesse feito dessa forma, será que teria sido melhor, eu entendo que o fazer pedagógico fica mais tranquilo a partir dos momentos de reflexão como os meus colegas. Ah, foi a primeira vez que ouvi falar em letramento, outra coisa interessante também era que nesse momento a mudança no Pró-Letramento não foi só no material, também foi ampliado o acesso a todos os professores do ensino fundamental I e veio o PRÓ-Letramento de matemática (PF10).

É possível perceber para as professoras formadoras que participaram da materialização da segunda edição do PRÓ-Letramento, que esse programa foi bastante significativo, contribuindo para que os professores cursistas pudessem resignificar a compreensão de que a leitura e a escrita são uma ação social. Percebe-se também um ensaio para o exercício do processo de formação continuada, quando se amplia o acesso a todos os professores do ensino fundamental I.

Outro ponto que emerge das narrativas das professoras formadoras como sendo uma contribuição deixada pelo PRÓ-Letramento, é o fato dos professores cursistas terem ampliado o conhecimento científico, uma vez que passaram a ser usados termos que antes eram desconhecidos pelos professores, por exemplo: gênero textual e letramento. A esse respeito Vázquez (2011) colabora com a nossa reflexão afirmando que as relações entre a teoria e a prática acontecem em dois planos:

O problema das relações entre a teoria e a prática – e, portanto, o de sua autonomia e dependência mútuas – pode ser formulado em dois planos: a) em um plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com respeito à natureza e à sociedade; b) em determinadas práticas (produzir um objeto útil, criar uma obra de arte, transformar o Estado ou instaurar novas relações sociais) (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

A partir da afirmação de Vázquez (2011), é possível afirmar que houve uma aproximação entre a teoria e prática através do segundo plano. Nessa perspectiva, Saviani (2013) afirma que “[...] a teoria tem o seu funcionamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria” (SAVIANI, 2013, p. 91).

Dando continuidade, passamos agora para as narrativas das professoras formadoras que atuaram na terceira versão do PRÓ-Letramento, no que se refere às contribuições deixadas pela política pública de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages:

Então, não fizemos nenhuma pesquisa, fizemos a avaliação exigida pela UFSC, e a gente entregou! Mas claro que curiosamente a gente lê alguma coisa, as impressões foram muito boas, positivas e assim é impressão é o que eu vejo de bom nisso que qualquer política pública que venha e que tenha o capital humano e as pessoas envolvidas e as pessoas com esse desejo de fazer diferente de melhorar educação eles são sempre bem-vindos, eu acredito que os professores que terminaram o curso, eles já eram profissionais diferenciados que não estavam contentes só com o que tinham, estão sempre buscando. E eu acredito pelo material que eles fizeram, que desenvolveram suas atividades, as devolutivas que eles me deram, eu acredito que hoje em sala de aula são profissionais que fazem e que são a diferença na vida dos seus educandos nas escolas onde atua e provavelmente são multiplicadores, que ao conversar com um colega, um

comenta, olha eu estou trabalhando isso, mas eu aprendi isso em outra época porque com a minha turma é legal (PF5).

Eu penso que a formação do PRÓ-Letramento trouxe realmente essa unicidade, pensar a formação do professor a partir, não de forma fragmentada, hora se estuda isso, hora se estuda aquilo, hora esse governo está aqui, então o foco é este, então o professor tem que saber, o professor tinha que saber o que que ele quer com o trabalho em sala de aula, então a concepção histórico cultural, tem sua vertente no marxismo, com base marxista que é a proposta curricular de Santa Catarina também traz que não havia essa conversa, então o PRÓ-Letramento traz de fato uma formação continuada, digamos assim muito mais unificada, muito mais clara, até então era muito fragmentada, hora era isso, hora era aquilo, não que não fosse importante, não que não fosse formação também, não que os professores não pudessem se apropriar de conhecimentos, mas o PRÓ-Letramento traz essa formação de forma continuada, mais reflexiva, de teóricos por estudar teóricos, mas essa reflexão mais no chão da sala de aula.(PF6).

Eu acho que teve avanço assim, na época das formações teve avanço sim, porque foi bem trabalhado, foi uma formação bem proveitosa, mas eu acho que tinha que ter continuidade, no sentido de discutir se aquilo que estava sendo proposto era interessante, se era proveitoso para o meu aluno, porque o programa propunha tal estrutura, nesse sentido algumas coisas que nos levam a refletir, outras não. Algumas coisas eram exatamente como estava no material, umas davam certo no material, outras não outras davam certo na sala outras, não conseguimos aplicar como deveria ser, como tinha que ser então exatamente, exatamente. E o que eu posso dizer, então é que no momento da formação foi muito proveitosa, a construção coletiva, a reflexão sobre o meu fazer pedagógico. (silêncio) sabe? Os professores deveriam ser consultados no momento da construção das formações, mas acredito que falta um pouco de interesse por parte do professor para fazer um pouco mais, de aprender mais, de levar aquilo mais a sério(PF8).

O PRÓ-letramento veio com tudo para desmistificar e ajudar a compreender que não há prática sem teoria, e tampouco teoria sem prática. E tendo participado de dois programas federais e sempre participando das formações, como professora, percebo nesses últimos anos uma rejeição dos professores, eu lembro que no começo tinha uma adesão bem grande, depois começou a dispersar, já não tinham tantos professores, eu não sei, acredito que você tinha que realmente aplicar na sala de aula e depois fazer uma devolução, eu acredito que também seja uma sobrecarga de trabalho, mas para o professor é uma sobrecarga, acreditam que é mais uma coisa para fazer, fora o planejamento, fora tudo que escola exige e mais as tarefas da formação, eu vejo que eles veem as ações desenvolvidas na formação como algo fora do planejamento, não percebem que a formação é para redimensionar o fazer pedagógico e deveria fazer parte do planejamento (PF12).

A partir das narrativas das professoras formadoras emergem diferentes pontos de vista quanto às contribuições deixadas pela política analisada. Contudo, há um consenso entre elas de que havia no programa a proposta de unicidade, pensar a formação como processo. Observamos que nos documentos que regulamentam a política de formação continuada, de fato essa é uma das propostas, vejamos:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado (MEC – GUIA GERAL, 2012, p. 7).

De fato, o documento determina que a formação deva contribuir para a constituição da identidade profissional e ser de forma contínua. Entretanto, na narrativa da professora formadora PF8, não houve continuidade, ela comenta que gostaria de revisitar alguns pontos. Nesse sentido, percebe-se que a unicidade almejada para a materialização do programa, infelizmente, ficou no campo do planejamento. Sobretudo, é apontado pelas professoras formadoras que os momentos de reflexões e trocas de experiências vivenciadas durante os momentos de formação são pontos positivos deixados pelo programa, como também essa prática acontece até hoje nos momentos de formação continuada.

Um ponto que merece ser destacado é um trecho da narrativa da professora formadora PF12, quando ela se refere à rejeição dos professores cursistas ao programa. Essa afirmação pode nos levar a concluir que, apesar do programa ter trazido contribuições significativas para a rede municipal de ensino de Lages, não conseguiu atingir grande maioria dos professores e isso se deve ao fato dos professores não terem participado de sua constituição. A ausência dos professores como sujeitos responsáveis por pensar a constituição da formação continuada também foi um aspecto levantado pela professora formadora PF8. Nesse sentido, Grosch (2011) ajuda com nossa reflexão apontando que a participação dos professores nos momentos da concepção dos projetos de formação continuada contribui para que a formação se constitua numa perspectiva democrática:

Defende-se que haja a inserção da fala dos professores como contributo dos seus saberes para a reflexão teórica, mas que não se restrinja a fornecer elementos para o desencadeamento de discussões e sim que este seja um dos aspectos relevantes dos encontros de formação aliado à possibilidade de, a partir das inferências dos professores sobre a teorização da sua prática, eles mesmos possam dissertar sobre o seu entendimento, generalizando conceitos e abstraindo novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos (GROSCH, 2011, p. 96).

Face a isso, cabe considerar o arcabouço cultural produzido historicamente pelos professores ao longo de sua carreira profissional, pois essa ação poderá desenvolver o interesse dos professores em fazer parte dos momentos de formação continuada. Sobretudo a valorização do que é produzido historicamente, promovendo uma construção coletiva do projeto de formação continuada.

4.5.2 Continuidade e descontinuidade das políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento

Voltando aos resultados obtidos, percebemos nas narrativas das professoras formadoras a continuidade e descontinuidade como sendo aspectos importantes para a materialização das políticas de formação continuada analisadas.

Vejamos as percepções das professoras formadoras que trabalharam na implementação do PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento, quanto à continuidade e descontinuidade desses programas:

Tínhamos um bom trânsito de conversa, tínhamos apoio, sempre tivemos apoio, se enfrentávamos dificuldades porque o processo novo e para ser exitoso foi muito desafiador, mas em termos de apoio tivemos muito. Lages sempre teve política de formação continuada, lembro-me que logo que ingressei na rede sempre tivemos formação, sempre, sempre. Essa é uma condição da gente e de professora de participar desses momentos. Talvez o PROFA, o diferencial dele é que era um curso monitorado havia um acompanhamento, foi avaliado, e teve continuidade durante um ano (PF1).

Se não deu certo, é porque é uma coisa que, de política, não sei se você está entendendo? Uma coisa política, talvez até partidária, tira-se, nós estávamos a todo vapor, estava acontecendo a formação contínua, a gente falava continuada, mas é uma formação contínua, sabe?... Hoje é isso, amanhã aquilo e, todo mundo junto, todos acompanhando, e trabalhando. E isso não são quatro anos, isso é toda vida tem que acontecer. Quando você faz a ruptura e vem outra coisa, de outra maneira, acontece aquele exemplo: dá-se o banho no bebê e joga a bacia com água e bebê e tudo, e vamos começar tudo de novo e nunca vamos sair, nunca vamos ter uma educação de qualidade quando você... (PF2).

Aí o município decidiu com os recursos próprios dar mais um ano de PROFA, aí entrou os professores de quarto e quinto ano, só que não teve o passo a passo do ano anterior. Porque aí a gente não tinha mais esse encontro semanal eram encontros mensais, foi dividido em dois grupos, o primeiro grupo de quem já havia feito o PROFA e os que não haviam feito. Mas aí como era uma continuidade para os professores antigos e para os novos realizávamos a escolha dos materiais mais pertinentes para o momento (PF4).

Sim, trabalhamos com o PROFA por mais um ano, isso por nossa conta, aí nesse momento a formação foi ampliada para todos os professores do ensino fundamental. Aí fazíamos cópias do material e dávamos para os professores, aí os professores que já tinham feito participavam em outras turmas, nós chamávamos de avançados, aí discutíamos questões que não haviam ficado bem claras como reestruturação, uso da gramática, ortografia, coisas assim e os outros iniciamos desde o início com as discussões e ao final de dois anos todos ou a grande maioria dos professores haviam feito o PROFA, o município abraçou a causa e não deixou que o PROFA se acabasse, pois viram nos dados estatísticos que havia dado um salto de qualidade (PF11).

Observamos nas narrativas das professoras formadoras que a política de formação continuada de professores PROFA teve continuação, os dirigentes municipais decidiram na época prosseguir com o programa com recursos próprios e estendê-lo para todos os professores do ensino fundamental I. Percebe-se, nessa ação, uma tentativa de continuidade e valorização do trabalho realizado. Pelo depoimento das professoras formadoras evidencia-se que o PROFA redimensionou a estrutura pedagógica na rede municipal de ensino, naquele momento histórico tratou-se de um investimento significativo.

Contudo, percebemos que as mudanças se evidenciam no campo metodológico. O programa se caracteriza por ações pragmáticas, técnico-instrumentais e reducionistas, com o objetivo melhorar os índices de alfabetização da época. É possível afirmar que as mudanças se caracterizaram somente no campo prático, pois os professores não foram sujeitos partícipes da constituição dessa política de formação continuada. Ainda, nos arriscamos a afirmar que a política de formação continuada - PROFA era uma capacitação, enaltecia o saber-fazer, pautando sua proposta nos conhecimentos tácitos. Nesse sentido, Gatti (2009), contribui com nossa reflexão apontando o processo falho das políticas públicas de formação continuada:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo 'em cascata', no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI, 2009, p. 202).

Sobretudo, a implementação, materialização e continuidade das políticas públicas de formação continuada deveriam estar vinculadas às concepções de sociedade e de sujeito que se deseja formar. Para tanto, o professor precisa ser ouvido, ser sujeito partícipe na construção das políticas de formação continuada.

Dando prosseguimento às análises, quanto à continuidade e descontinuidade das políticas públicas implementadas na rede municipal de ensino de Lages, vejamos as narrativas das professoras formadoras que atuaram na segunda versão do PRÓ-letramento:

Nós não éramos obrigadas a dar continuidade quando no término do programa, mas as pessoas que estavam à frente do processo davam continuidade, continuavam trabalhando pela mesma perspectiva, assim aquilo que aprendeu, o sentimento de pertencimento que as políticas públicas criaram no pessoal foi muito maior do que o material, tinha-se a mesma postura, continuávamos oferecendo a formação continuada na perspectiva do programa, na perspectiva,

tanto que existiu desdobramentos, a criação de um trabalho realizado a partir das vivência de uma política pública (PF3).

E a maior vantagem dos programas é a contextualização, a desvantagem na escola é a descontextualização. Infelizmente não atingimos a todos, mas os professores gostavam de participar das formações, nos nossos seminários eles sempre avaliavam positivamente o trabalho realizado. Essas devolutivas foram bem significativas e grande parte dos professores incorporaram uma prática contextualizada, pois o negócio é a continuação e usávamos o material (PF7).

O material era de qualidade não poderíamos deixar de aderir ao programa e todos os professores recebiam o material, também reproduzíamos o material, porque devido à rotatividade que havia também no município, o professor sai de licença, vem outro professor no ano seguinte quando a gente deu continuidade de um professor que não estava inscrito que estava no primeiro ano, então nós na secretaria reproduzimos o material e entregávamos as cópias para o professor. Eu também acho que uma pena o material das formações não serem reutilizados, (PF9).

[...] pois temos na prática resquícios dos programas trabalhados, mas a reutilização do material não é feita, ou melhor é utilizada em pequena escala. Na verdade eu lembro assim o PRÓ-letramento, material que a gente ficou nas escolas, mas também não adianta, na minha opinião, como eu disse antes, não adianta o material, pois o material por si só não dá conta da necessidade do professor, não resolve só pegar o material e ler, quem está chegando hoje, eu entendo assim, não adianta entregar todo aquele material, mesmo o kit todo, ou pegar na internet em PDF e entregar para o professor ler (PF10).

Percebemos nas narrativas das professoras formadoras certa distinção nas opiniões sobre a continuidade do programa. É possível dizer que não houve continuidade, havia uma aderência por parte dos professores cursistas a alguns pontos trabalhados durante o programa. Como também, evidencia-se nas narrativas das professoras formadoras que os materiais disponibilizados durante a vigência do programa não foram reutilizados. Ainda nesse sentido, a professora formadora PF10 comenta ser pouco eficiente ter acesso ao material. É possível, a partir da narrativa da professora formadora, elaborar duas hipóteses, a primeira delas seria que o material por si só não resolve, pois o momento de construção coletiva do conhecimento é bastante significativo, e a segunda seria o fato de que se não há o conhecimento, da concepção de ensino que embasa os fazeres pedagógicos, o uso do material seria ineficaz.

Vejamos as concepções das professoras formadoras que trabalharam na terceira versão do PRÓ-Letramento, quanto à continuidade da política pública de formação continuada:

Eu acredito sim que na educação ainda tem muito a socialização, essa troca de experiências e um professor querendo ajudar porque sabe o quanto é difícil essa missão, que é uma missão nobre, mas que a gente sabe que tem muito ainda que avançar. Eu vejo como positivo, eu acredito que as políticas públicas de modo

geral, de formação de professores, elas são importantíssimas, mas que teria que ter um pós, depois, depois que termina ainda um envolvimento, não abandonar esse professor que foi lá que esteve lá eu acho que seria necessário dar uma continuidade ou de repente aproveitar essa profissional não só ali na sala de aula, mas também, em outros momentos para incentivar os outros a sempre estar participando (PF5).

[...] um dos problemas que temos na formação é esse, trabalhamos com uma coisa na formação e todo mundo sabe isso não é verdadeiro, então há muita coisa que deveria ser retomada, é um dos problemas que a gente vê é que as administrações vão trocando, então isso aqui não serve mais, então o PRÓ-letramento deveria ser retomado e ser feito uma articulação entre o que foi trabalhado no PRÓ-letramento o que o PNAIC traz hoje, esse é trabalho de formação, o grande mal está aí, as pessoas dizem que já conhecem, que leram e quando na verdade não se apropriaram do processo ainda, tem que voltar e fazer aquele trabalho dialético mesmo de voltar, de ir, de vir, pois cada vez que eu volto eu percebo uma questão, voltar aqui na prática, ir para a teoria, esse trabalho deveria ter continuidade e hoje a gente percebe uma fragmentação. (PF6).

Um material muito bom que fazia ligação entre o teórico e a prática também, era justamente para ligar o teórico à prática, era para ser isso, acontecer isso lá dentro da sala de aula. E é bonito de se ver que a grande maioria dos professores no momento do programa fazia, participavam, usavam o material, mas é uma coisa que foi naquele momento, e não é uma coisa que continua, eu não entendo porque que não continua, mas realmente não continua, não tem uma continuidade se não tiver a formação e obrigatoriedade de fazer aparece não, não, não anda, não flui, e assim eu vejo como o melhor talvez a melhor formação que tivemos até hoje porque me ensinou muita coisa, eu posso dizer, pois fui cursista e mais tarde formadora, sempre participei das formações. Mas eu vejo também, infelizmente como uma coisa perdida se, não retomarmos agora, se não for retomado isso, se não for visto, revisto com material, com os trabalhos de sala de aula, não vai fluir resultado daqui para frente, porque vai ser esquecido, vai ser como todos os outros que vieram, infelizmente não teve aproveitamento ainda de todo esse material, não vou dizer só o PRÓ-letramento, mas o PNAIC também, um material fantástico que deveria ser reutilizado, também não teve aproveitamento, e não teve continuidade, é citado, raramente é citado nas formações, porque são coisas que a gente fez lá naquela formação, mas não é, não é revisto não, não vem como reutilização, nada disso, não vejo isso, não vejo assim. (PF8).

[...] aí teríamos continuidade e não haveria descontinuidade por exemplo: PRÓ-letramento em três versões, o PNAIC durante quatros anos e coisas e aí o que ficou, há troca administrativa e junto troca de tudo o que fazíamos na escola, a descontinuidade na minha opinião é o mais grave, não se cria uma identidade, a história, sabe são essas coisas que me entristecem, pois cada um que vai lá, vai para fazer bem feito, mas infelizmente não respeita o que já foi produzido (PF12).

Fica vidente de que não houve a continuidade da política, houve a adoção por parte dos professores de algumas práticas desenvolvidas durante a constância do programa. A partir das narrativas das professoras formadoras, é possível afirmar que o programa foi

implementado e materializado conforme as premissas previstas em seus documentos, contudo não há como desconsiderar as contribuições deixadas pelo programa, mesmo que pequenas, no que se refere à valorização da escrita, leitura e compreensão da matemática como uma ação social que vai além das quatro operações.

Também emergem das narrativas que as políticas de formação continuada deveriam ser melhor aproveitadas no que diz respeito à continuidade, à valorização dos professores que participam desses momentos de formação e à reutilização do material. Nesse sentido, podemos afirmar que a efetiva participação dos professores no momento de constituição, implementação e materialização das políticas de formação continuada é fundamental para contribuir para o desenvolvimento da práxis reflexiva baseada numa perspectiva democrática de sociedade.

4.5.3 Coletivo cooperativo

A partir das narrativas das professoras formadoras emergiu como uma das contribuições deixadas pelas políticas públicas de formação continuada implementadas na rede municipal de ensino de Lages a cooperação entre os professores. Nas narrativas das professoras formadoras se evidencia que, com a implementação das políticas de formação continuada, foram oportunizados momentos de reflexão, conversa, troca de experiências e todas essas ações contribuíram para a constituição de um coletivo cooperativo.

Vejam a concepção dos professores formadores que trabalharam na implementação do PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento, quanto a constituição de um coletivo cooperativo:

Teve momentos tão intensos na formação e depois nós fomos criar um material, 'vou ser ousada', criar um livro de práticas que resultou, que foi a resultante, dessa formação continuada. Fizemos este livro, que foi um livro que exigiu bastante, muita reflexão para poder por ali atividades que realmente despertasse no aluno o entendimento de como se dava essa alfabetização, então vejo esse livro como resultante deste momento de reflexão que nós vivenciamos. Por vezes saíamos da formação esgotado, cansado, mas porque ali naquele momento houve muita troca, muito questionamento, incertezas e essas incertezas deixavam muitas vezes nós formadores um pouco inseguros, porque a gente ficava se questionando será que elas conseguiram compreender aquilo que desejávamos passar para elas? Será que nós estávamos conseguindo suprir aquilo que elas precisavam como professoras? Será que nós estamos conseguindo dar a elas condições de melhorar realmente a sua prática em sala de aula (PF1).

A autonomia, ponto muito bom que nosso professor teve voz, conseguiu discutir entre os pares e com o gestor. E aí o gestor chegava lá e não podia ser muito autoritário porque ele não entendia muito do processo, quem entendia era ele, se sentiu valorizado, você pode voltar e ver como você era valorizada na escola pelo

fato de ter estudado e compreendido muitas coisas que até então não se tinha compreensão (PF2).

Construirmos com os professores uma boa relação, não tínhamos desistência, elas tinham vínculo mesmo sendo convocadas e não convidadas, mas a gente não teve desistência até tinha fila de espera, criamos vínculos afetivos. Tem gente que até hoje faz referência ao PROFA quando me encontra, pois vivenciamos um ano inteiro juntas, toda semana, então você via muito, ia na escola, pois tinha um momento na pauta que você tinha que ver o que o professor estava fazendo na escola, criou um vínculo muito grande com o professor (PF4).

Eu digo que o PROFA foi um programa que ajudou muito para uma construção de personalidade na rede, ele foi um algo grande para quem abraçou, para quem abraçou o PROFA. E o PROFA trouxe a forma de você fazer com que a criança se introduza no mundo da leitura, interpretar, compreender e valorizar as individualidades, a criação dos grupos de formação, era quase que uma identidade, nós éramos as alfabetizadoras do município, o PROFA foi o pontapé de transformação e mudança dentro da educação com ações que perpetuam até hoje como os registros, diagnósticos, leitura compartilhada, agenda e tantas coisas (PF11).

Percebe-se que a implementação do PROFA deixou marcas bastante substanciais na rede municipal de ensino de Lages, sua materialização constitui uma nova percepção a respeito da organização didático-metodológica a partir dos momentos de formação. Mesmo que as mudanças tenham se baseado em conhecimentos tácitos, as conversas e trocas de experiências consolidaram a cooperação entre os professores, promovendo uma aproximação à perspectiva dialética entre os professores. Neste contexto, “[...] um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 9-10). Esse é o conhecimento a partir da prática humana construída nas relações sociais.

Vejam as percepções das professoras formadoras que trabalharam na segunda e na terceira versão do PRÓ-Letramento, no diz respeito à constituição do coletivo cooperativo:

O envolvimento foi muito grande, porque o pessoal se sentiu pertencente a um processo muito maior (PF3).

Os formadores, o orientador, iam acompanhar, iam para as escolas, em uma relação de colaboração de ir para sala de aula ir lá para perguntar: professora o que você precisa, precisa de mais alguma coisa? Porque assim... (PF7).

[...] eu acho que eram as trocas existentes que fez com que enriquecesse e de fato contribuiu para a efetivação de uma prática, para mim o grande valor foram e são os encontros, as discussões, as reflexões em grupo, o material sendo discutido, trabalhado, esse é o bacana do que fica das formações, não adianta trazer uma proposta, mas se o encaminhamento não passe pelo coletivo, eu não percebo construção sem que exista a troca de ideias, a reflexão. E nós vimos num

crescente de discussão e construção de prática baseada no estudo, na reflexão, volto a dizer, iniciamos com o PROFA, seguimos e ampliamos com o PRÓ-letramento, e com o PNAIC mais intensamente, fomos progredindo ao longo dos anos (PF10).

Penso que é a troca de ideias que a gente tem na formação, o simples sentar do lado do colega e trocar, você vai aprender alguma coisa dele então eu penso que é muito importante mesmo, a formação continuada é crucial para o professor (PF8).

As professoras formadoras apontam o contato, a conversa e a troca de experiência como momentos privilegiados de aprendizagem. Essas ações, de certa forma, fortalecem a categoria, promovendo união e a coesão entre os professores. Sobretudo, devemos ficar atentos, pois os professores tiveram a possibilidade de discutir sobre os fazeres pedagógicos, essa ação contribuiu para a aproximação e a constituição de um coletivo cooperativ

Reconhecemos a constituição de um coletivo cooperativo como um dos pontos positivos deixados pelas políticas públicas de formação continuada PROFA e PRÓ-Letramento. No entanto, precisamos trabalhar para constituição de um coletivo pensante como potencialidade para a constituição da identidade docente:

O acompanhamento mais próximo às políticas públicas de formação continuada de professores, no entanto, instiga à reflexão sobre aspectos que envolvem a construção do conhecimento, a práxis filosófica e a constituição de um coletivo pensante dos professores nos encontros de formação. Os desdobramentos na sua atividade de docência em sala de aula podem estar condicionados às relações entre educação/formação, à inserção na escola e às trajetórias profissionais e, ainda, às representações sociais sobre este processo (GROSCH, 2011, p. 29).

Quando nos referimos à necessidade de um coletivo pensante, é no que diz respeito a pensar sobre as políticas de formação continuada que serão implementadas e materializadas, tomando como base a historicidade, totalidade e contradições que perpassam essas relações. Essa perspectiva promove o fortalecimento da identidade docente, da categoria profissional e ainda, contribui para melhoria das condições de trabalho e aumento da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim, do futuro
(VÁZQUEZ, 2011, p. 222).*

Nesta caminhada, a pesquisa nos revelou o quanto é significativo recordar a história vivida. Ouvir as narrativas das professoras formadoras nos leva a compreender e ressignificar o sentido da formação continuada para a constituição da identidade profissional. Também valorizar as lutas e as conquistas durante a história da formação continuada do município de Lages.

A pesquisa teve como foco a formação continuada de professores e a delimitação do objeto de pesquisa se deu a partir das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento. Foram utilizadas as entrevistas narrativas como estratégia para coleta dos dados. As análises basearam-se a partir da perspectiva dialética, tentando desvelar os fatos históricos que contribuíram para a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores. Assim, percebemos que as circunstâncias são apenas formas fenomenais de processos reais, sendo importante compreender nossas vidas como um processo histórico (MÉSZÁROS, 2013). Além disso, é preciso entender o homem como sujeito que faz a história e a dialética como atividade do conhecimento humano, uma vez que se manifestam no fato de que o homem, para conhecer a si e às coisas, necessita da relação com o outro (KOSIK, 1976). A historicidade, a totalidade e a contradição como processos históricos inerentes ao ser humano, são caracterizadas pela transformação vivenciada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana (MÉSZÁROS, 2013).

Essa pesquisa partiu da problemática inicial: os professores da rede municipal de ensino de Lages tiveram ampla e efetiva participação no planejamento dos processos de formação nas políticas públicas: PROFA e PRÓ-Letramento? A partir da realização da pesquisa pudemos perceber que os professores não protagonizaram os momentos de constituição, planejamento e implementação das políticas públicas de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages.

A partir da reflexão de obras de autores renomados na área das políticas públicas educacionais podemos afirmar que as políticas públicas de formação de professores são o resultado da complexa relação entre diferentes concepções de sociedade e de educação presentes na dinâmica social e transcendem o campo educacional. Há forte influência dos organismos internacionais no momento da constituição dos projetos educacionais. As circunstâncias nas quais as políticas públicas de formação continuada são implementadas fortalecem a hegemonia do capital, a preparação para mundo do trabalho, a formação técnico-instrumental, o saber-fazer. Por vezes, os processos sociais que se desenvolvem a partir da historicidade, da totalidade e das contradições não são levados em conta quando as políticas públicas são materializadas.

Percebe-se, desse modo, que as influências das organizações internacionais contribuem para o fortalecimento das desigualdades sociais delineadas pelo capitalismo, que se embasam em teorias pragmatistas e objetivam preparar os professores como sujeitos capazes de resolver todos os problemas sociais. Essa concepção estimula o esvaziamento teórico, ocasionando um fazer pedagógico baseado somente na prática. Além disso, desmerece a profissão docente quando é omitido o direito do professor participar dos processos de constituição, implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada.

Quanto à investigação sobre quais foram as possibilidades de participação efetiva dos professores nos momentos de formação continuada, nesse sentido, percebemos que não houve a participação dos professores nos processos de criação, constituição, implementação dos programas de formação continuada. Podemos afirmar que a não participação dos professores nesses momentos de criação dos projetos de formação continuada provocam a desvalorização da profissão docente, pois contribuem para que a educação seja pensada longe da realidade local, uma vez que não é levado em conta todo o processo histórico já vivenciado pela rede de ensino. A educação passa a ser um produto que incrementa o mercado de trabalho.

Sobretudo, percebemos que havia incentivo da rede municipal de ensino para que os professores participassem dos encontros de formação. Durante alguns anos, mais precisamente na materialização do PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento, a formação continuada era realizada no horário de trabalho, os estudantes eram dispensados e a equipe técnico-administrativa organizava toda a estrutura para que os professores participassem da formação no horário de trabalho. Mais tarde, com a materialização do PRÓ-Letramento em sua segunda versão, foi ampliada a quantidade de hora-atividade. Então, os

estudantes não eram dispensados, ficavam na escola trabalhando com outros professores, com componentes curriculares incorporados à grade curricular, para que os professores regentes pudessem participar da formação oferecida pelo programa. Já na terceira versão do PRÓ-Letramento, os encontros aconteceram no período noturno.

Percebemos que, ao longo do tempo, houve mudanças significativas que foram desencadeadas a partir dos momentos de formação continuada. Entre elas podemos destacar a ampliação da hora-atividade, incorporando à grade curricular novos componentes curriculares e oportunizando aos estudantes o acesso a diferentes saberes. Também é possível destacar um ponto negativo, sendo ele o fato dos professores não terem sido consultados quanto à implementação desses projetos. Essa ação desencadeia processos não orgânicos que são instituídos de maneira impositiva, sem serem assimilados, compreendidos e avaliados pelos sujeitos da formação, os professores.

No que se refere a examinar quais concepções teóricas pautavam as políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Lages, no período 2002-2012, pode-se perceber que os programas federais implementados se constituíam a partir de bases teóricas diferentes. O programa PROFA, implementado em 2002, referenciava-se a partir do construtivismo, já o PRÓ-Letramento baseava-se na concepção histórico cultural.. Também verificamos que a base teórica não era um aspecto levado em conta para que as políticas fossem adotadas pela rede de ensino.

Sobretudo, percebe-se que a adesão às políticas públicas de formação continuada aconteciam por três fatores, sendo o primeiro fator, o cumprimento da legislação local. É assegurado pela legislação local que a secretaria do município de Lages deve oferecer quarenta horas anuais de formação continuada aos professores, ao final de três anos, com a somatória das horas, o professor tem o direito de aumento salarial, nesse sentido garante-se o cumprimento da lei. O segundo fator que levou à adesão aos programas de formação foram os baixos custos financeiros para o município, pois eram disponibilizados materiais de estudo, além de ser oferecida formação para os professores formadores. Nesse sentido, os investimentos financeiros eram baixos e possibilitavam a realização da formação continuada. O terceiro fator se deve ao fato de que, com a adesão às políticas, o município teria acesso a outros recursos disponibilizados pelo governo federal. Evidencia-se que os programas foram adotados para que houvesse a garantia do processo de formação continuada, também com a ideia de garantia, contudo, podemos afirmar que essa ideia de garantia não acontece, pois se não se tem clara a teorização como base para a sustentação reflexiva da prática não há continuidade.

No que se refere à relação teoria e prática desenvolvida nos programas PROFA e PRÓ-Letramento, percebemos que eram voltados à instrumentalização dos professores. Podemos verificar uma ação bastante pragmática no programa PROFA, pois vinha bem especificado o que fazer e como fazer, o professor cursista tinha um roteiro de ações a serem desenvolvidos nas salas de aula junto aos estudantes. O programa pautava-se no objetivo de treinar os professores, tanto que o Ministério da Educação em seus documentos oficiais se refere ao PROFA como um curso. Fica evidente que a criação de um programa de formação continuada com estrutura de curso nos remete à ideia de caráter compensatório. Nessa direção, podemos afirmar que o programa foi instituído para dar conta de satisfazer as exigências internacionais quanto à necessidade de se reduzir os índices de analfabetismo.

No programa PRÓ-Letramento, não se percebe com tanta clareza a ideia de compensação, mas apresenta também, um viés pragmático, quando é sugerido um roteiro de atividades a serem desenvolvidas pelos professores cursistas junto às crianças. Evidencia-se que existia entre os professores formadores a compreensão de que a teoria embasa a prática, contudo havia grande expectativa por parte dos dirigentes municipais de que com a implementação dos programas de formação continuada houvesse melhora nas condições de ensino, então a prática era valorizada de maneira exacerbada.

É compreensível o desejo de melhoria do ensino, esse é o objetivo vislumbrado pelos profissionais da educação, sobretudo é comprovado em pesquisas de que a melhoria, a qualidade são aspectos que se concretizam quando há clareza de um projeto de sociedade que se deseje construir. Um projeto pensado à luz de uma teoria, a teorização como suporte para refletir sobre a prática. O homem é essencialmente prático e toda ação exige certa consciência, reflexão, e a relação entre teoria e a prática vai dando lugar à práxis (VÁZQUEZ, 2011), a prática sem a teoria é mero ativismo (SAVIANI, 2013). A participação dos professores como protagonistas na constituição, implementação e materialização desses projetos educacionais poderia contribuir para que se desenvolvessem com êxito, pois os professores são os sujeitos da formação.

Ao analisar os indicativos de contribuições destas políticas públicas na formação de professores na rede municipal de ensino de Lages, é possível afirmar, também numa perspectiva dialética da história, que com a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e PRÓ-Letramento houve avanços. Destaca-se o fato de terem contribuído para que os professores pudessem compreender a importância do momento de estudo, reunir-se com seus pares, refletir sobre sua prática. Podemos afirmar que essas

ações promoveram a constituição de um coletivo cooperativo, oportunizando momentos de reflexão, conversa e troca de experiências. Sobretudo, há a necessidade de se constituir um coletivo pensante. Coletivo pensante se refere à possibilidade de que os professores sejam protagonistas, pois quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente dos momentos de discussões, trazendo suas singularidades, suas vivências contribuem para a multiplicidade de um coletivo, possibilitando o fortalecimento da categoria profissional. Apesar de observarmos os avanços deixados pelos programas, percebemos que se evidenciam basicamente no campo metodológico.

No que se refere à continuidade dos programas adotados, percebe-se que houve uma tentativa de garantir a continuidade dos programas. Houve a reutilização do material, foram estendidos os programas para todos os professores do ensino fundamental I. No entanto, não existia um projeto educacional que pudesse dar conta das características inerentes ao coletivo profissional, pois os professores não participaram da constituição dos projetos de formação continuada. Nesse sentido, é possível afirmar que não se efetivou a continuidade dos programas.

Ao final dessa pesquisa, podemos reafirmar que a formação continuada de professores tem um grande potencial para contribuir na constituição da identidade profissional, para a valorização profissional, para a melhoria da qualidade educacional, sobretudo essas possibilidades se fortalecem quando é dada a oportunidade aos professores de participar efetivamente da elaboração dos projetos educacionais. Nessa perspectiva os professores poderiam constituir-se em sujeitos e protagonistas do fazer pedagógico embasados numa perspectiva dialética, valorizando a relação teoria e prática, compreendendo os aspectos históricos e sociais que se efetivam a partir da historicidade, totalidade e contradição existentes no universo humano.

*_ Há milhões e milhões de anos que as flores produzem espinhos. Há milhões e milhões de anos que, apesar disso, os carneiros as comem. E não será importante procurar saber por que elas perdem tempo produzindo espinhos inúteis? Não será mais importante que as contas do tal sujeito? E se eu, por minha vez, conheço uma flor única no mundo, que só existe no meu planeta, e que um belo dia um carneirinho pode destruir num só golpe sem saber o que faz, isso não tem importância? [...] Logo aprendi a conhecer melhor aquela flor.
(Antoine de Saint-Exupéry - O pequeno príncipe)*

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ATAIDE, Sandra Teresinha Guimarães. **A contribuição de Freire na formação de professores:** uma análise de cursos de pedagogia na serra catarinense. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Formação continuada de educadores:** reflexões no cotidiano de uma escola pública. 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BRANCO, Marilza Borba dos Santos. **Formação de professores e educação infantil:** compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de ceim's da rede municipal de Lages. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de professores alfabetizadores:** guia do formador. Brasília: MEC, 2001.

_____. **PRÓ-Letramento.** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: guia geral. Brasília: MEC, 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 27 maio 2117.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 27 maio 2117.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Projeto básico – v.6, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf> Acesso em 26 dez. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GROSCH, Maria Selma. **A construção da autonomia profissional como uma ação política através do coletivo de professores na formação continuada.** EDUCERE, PUCPR, 2007.

_____. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004).** 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Construção curricular e formação continuada de professores: política e interlocuções.** XI Colóquio sobre questões curriculares. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAINARDES, Jefferson. Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, nº 1, p.4-16 – jan./abr. 2009.

_____. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, nº 36, pp 13-20, 1995.

_____. (Org.) **Educação continuada: Reflexões, alternativas.** Campinas - SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MASSON, Gisele. **A influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores.** ANPED, 2008.

_____. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna.** 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – 2009.

_____. **Políticas para formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital.** 2003. 170 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação de professores na perspectiva histórico-social.** Cad. CEDES vol. 19, nº 44. Campinas, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O conceito de dialética em Lukács.** Tradução Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973.** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.** 2014. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia Universitária e Transformação Social.** 1987. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987. _____. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para

um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

_____. Formação de professores no Brasil: A herança. Histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008a.

_____. **Políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica**. ANPED, 2008b.

_____. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. ANPED, 2004.

_____. Formação docente e os novos marcos legais. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 158-162, jul. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Neide de Melo Aguiar; GROSCH, Maria Selma. **Programa de formação continuada de profissionais da educação: saberes e fazeres mediadores na consolidação de propostas**. Educere, 2007.

_____. **Construção curricular e formação continuada de professores: política e interlocuções**. XI Colóquio sobre questões curriculares, 2016. Disponível em: <<http://www.coloquiocurriculo.com.br/gallery.html>> Acesso em: 27/12/2017.

SILVA, Paulo Valério Mendonça da. **Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000 – 2010**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (organizadores). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado (a) _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (2002-2012)**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a Políticas de Formação Continuada de Professores
2. A pesquisa é importante de ser realizada, pois investigará como eram pensadas as políticas públicas de formação continuada; como eram materializados os processos e, sobretudo, as condições que eram dadas aos professores para participar dos encontros de formação. É de grande relevância para a compreensão da história da educação municipal, das contradições, do potencial e dos limites da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Lages (SC).
3. Participarão da pesquisa 12 (doze) profissionais que no período de 2002 a 2012 estiveram envolvidos nos processos de implementação das políticas públicas de formação continuada de professores; **PROFA E PRÓ-LETRAMENTO**, na Rede Municipal de Ensino de Lages. Serão realizadas entrevistas narrativas com roteiro pré-estruturado gravadas em áudio e transcritas em tabelas como estratégia para levantamento dos dados de pesquisa. Espera-se com o trabalho, contribuir com a construção de conhecimento e subsídios que permitam reflexões acerca do tema. Enfatiza-se que os dados de identificação dos sujeitos serão mantidos em sigilo e todos os dados serão utilizados para fins de pesquisa acadêmica.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através de entrevistas narrativas com roteiro pré-estruturado, gravadas em áudio, e transcritas em tabelas como estratégia para levantamento dos dados de pesquisa.
5. Para isso os riscos são mínimos, mas se em algum momento os sujeitos se sentirem constrangidos com os temas propostos serão encaminhados ao setor de Psicologia da UNIPLAC, onde serão atendidos gratuitamente. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados.

Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”.

6. A pesquisa é importante porque, ao ser realizada, deve trazer como benefícios o conhecimento científico, que proporcionará condições e subsídios, para as reflexões acerca do tema. Enfatiza-se que os dados de identificação dos sujeitos serão mantidos em sigilo e todos os dados serão utilizados para fins de pesquisa acadêmica.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a mestrande ANA PAULA DE BONA SARTOR, responsável pela pesquisa no telefone nº (49) 999600185, ou no endereço eletrônico anapauladebonasartor@gmail.com.
8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa no banco de dados da UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Ana Paula de Bona Sartor
 Endereço para contato: Av. Jonas Ramos Martins, Guarujá, 218, ap 9.
 Telefone para contato: (49) 999600185
 E-mail: anapauladebonasartor@gmail.com

CEP UNIPLAC
 Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
 Bairro Universitário
 Cep: 88.509-900, Lages-SC
 (49) 3251-1086
 Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B – PERGUNTAS-GUIAS

DOCUMENTO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Participando desta pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PROFA E PRÓ-LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (2002-2012)**, você estará contribuindo para entendermos como foram implementadas as políticas públicas de formação continuada de professores, tendo como objetivo compreender a concepção e implementação de políticas públicas educacionais de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Lages no período de 2002 a 2012 a partir dos programas: PROFA e PRÓ-LETRAMENTO.

DADOS PESSOAIS

Gênero: () Feminino () Masculino

Nível de instrução: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
Em que área você é licenciada (o)?

Há quanto tempo você atua no magistério?

Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino de Lages?

Quanto tempo trabalhou na Secretaria Municipal de Educação?

Em que época você trabalhou na Secretaria Municipal de Educação?

Qual a função que exercia na Secretaria Municipal de Educação?

PERGUNTAS-GUIA

BLOCO 1

- 1) Como foram implementadas as políticas públicas educacionais: PROFA e PRÓ-LETRAMENTO?
- 2) Por que essas políticas educacionais foram adotadas pelo município de Lages?
- 3) Como foi realizada a implementação dessas políticas públicas? Era por adesão ou por obrigatoriedade?
- 4) Como foi constituída a equipe de trabalho?
- 5) Como a equipe pedagógica recebia as informações para realizar as formações? Passavam por formação?

BLOCO 2

- 6) Como eram organizados os momentos de formação continuada?
- 7) Quais eram as possibilidades de participação efetiva dos professores nos encontros de formação continuada?
- 8) Quem era o público alvo nos processos de formação continuada?
- 9) Os encontros aconteciam no período de trabalho ou contra/turno?

- 10) Havia algum tipo de remuneração ou bolsa para os envolvidos com a formação continuada?
- 11) Em média qual era a duração dos encontros de formação continuada?

BLOCO 3

- 12) Quais eram as tendências teóricas que pautavam os materiais das políticas educacionais implantadas?
- 13) Existia aproximação do material disponibilizado pelo governo federal com as necessidades apresentadas pelo município?
- 14) Havia materiais didáticos disponibilizados para os cursistas?
- 15) A proposta das políticas implementadas na época, era pautada em encontros teóricos ou práticos?

BLOCO 4

- 16) Que contribuições essas políticas públicas trouxeram à educação lageana na Rede Municipal de Ensino?
- 17) Foram realizadas pesquisas e avaliação para reconhecer os avanços ou mesmo retrocessos das políticas implementadas?
- 18) Quando do término dos programas, havia continuidade, reaproveitavam os materiais didáticos, revisitando alguns conceitos?

ANEXOS

ANEXO A – SUMÁRIO GUIA DO FORMADOR/MÓDULO 1 - PROFA

		<i>Sumário</i>
Apresentação.....	1	
Carta aos formadores.....	3	
Competências profissionais e conteúdos da formação de professores alfabetizadores.....	9	
Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	13	
<i>Parte I</i>		
<i>Orientações para o uso do Guia do Formador</i>		
O que é o <i>Guia do Formador</i>	17	
Expectativas de Aprendizagem.....	17	
Contrato Didático.....	17	
O que são as Unidades.....	18	
Estrutura das Unidades.....	19	
• Tempo previsto.....	19	
• Objetivos.....	19	
• Conteúdos.....	19	
• Atividades.....	19	
• Propostas de encaminhamento.....	20	
• Quadro Importante.....	21	
• Para Saber Mais.....	21	
Caracterização dos Materiais.....	21	
• Programas de Vídeo.....	22	
• Apontamentos.....	22	
• Coletânea de Textos do Professor.....	22	
• Contribuições à Prática Pedagógica.....	22	
• Fichário.....	22	
• Caderno de Registro.....	23	
Processo de avaliação.....	27	
<i>Parte II</i>		
<i>Unidades do Curso</i>		
Unidade 1.....	31	
Unidade 2.....	39	
Unidade 3 - Parte I.....	47	
Unidade 3 - Parte II.....	55	
Unidade 4 - Parte I.....	61	
Unidade 4 - Parte II.....	65	
Unidade 5.....	69	
Unidade 6.....	75	
Unidade 7 - Parte I.....	81	
Unidade 7 - Parte II.....	91	
Unidade 8.....	97	
Unidade 9 - Parte I.....	101	
Unidade 9 - Parte II.....	105	
Unidade 10.....	111	
Unidade 11.....	117	
<i>Parte III</i>		
<i>Apontamentos</i>	121	

ANEXO B – APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA – PROFA

Apresentação

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação apresenta aos educadores brasileiros o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostos, fato é que contamos ainda, no Brasil, com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita.

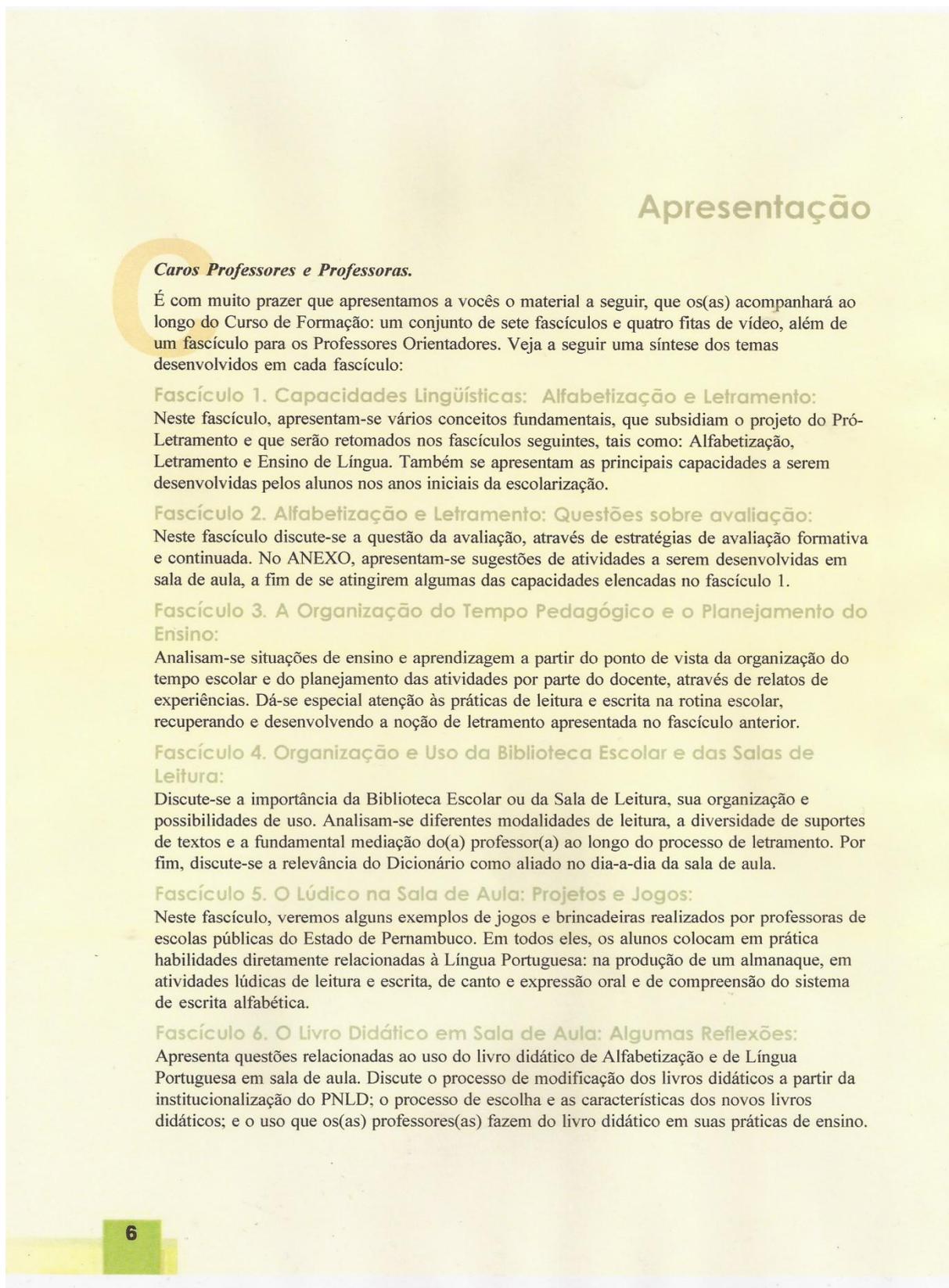
A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

Secretaria de Educação Fundamental

ANEXO C – APRESENTAÇÃO DO PRÓ-LETRAMENTO



(BRASIL, FASCÍCULO ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO, 2008, p. 6).

ANEXO D - OBJETIVOS PRÓ-LETRAMENTO

Pró-Letramento

O que é?

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

O Programa é realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.



O que pretende?

Os objetivos do Pró-Letramento são:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

