

AS INTERFACES DE UM PROGRAMA OFICIAL DE FORMAÇÃO: DO ESCRITO À DINÂMICA DE FORMAÇÃO

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro* – PUC-SP

GT-08: Formação de Professores

Introdução

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) formulado pelo MEC¹ e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SME de um município de Santa Catarina (SC) é um modelo de formação continuada² destinada aos professores alfabetizadores³, e que no processo da sua implantação, apresentou algumas etapas para sua sistematização; dentre essas etapas, destaco a seleção de professores-formadores⁴ pela SME, que após receber uma formação mediada pelo MEC implementou a proposta teórica-metodológica do PROFA junto aos professores-alfabetizadores.

A partir da trajetória da minha profissionalidade enquanto professora-formadora, observo que as propostas de formação sofrem alteração de quem aplica e participa, pois imbricados nesta ação estão os conhecimentos, as experiências, o juízo de valor, as representações, tanto dos professores, quanto dos seus respectivos formadores, de forma que se pode supor que a qualidade das interações sociais depende de como o formador conduz a dinâmica de formação e o desejo de participar dos professores.

Sendo assim, questiono se a dinâmica de formação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA apresenta uma coerência entre proposta teórica e implementação metodológica na fase de formação dos professores-formadores? Responder a esse problema significa trazer para a discussão, questões pertinentes sobre as propostas de formação de professores, em especial as discussões sobre o formador do

* Este artigo apresenta parte da pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Univali (SC), sob a orientação da Prof^a Dr^a Luciane Maria Schindwein.

¹ MEC- Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Governo Federal, gestão 1999 a 2002.

² Com duração de 160 horas distribuídas em 3 módulos. Os módulos correspondem a um conjunto de materiais que tratam de assuntos específicos, mas que têm relação entre si. Para cada módulo é definido um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos professores ao longo do curso. Os módulos são compostos por unidades, equivalentes a um ou mais encontros. O módulo I aborda conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita. Módulo II e III – abordam as propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização.

³ Compreende-se como professor alfabetizador aquele que ensina a leitura e a escrita a crianças, jovens e adultos.

⁴ O PROFA faz uma distinção entre professor formador e professor-cursista. O formador é um professor alfabetizador selecionado pela agência parceira para ser o coordenador de grupo da formação do professor alfabetizador, considerado nesse contexto como professor cursista.

professor.

Reflexões iniciais sobre formação de Professores

A preocupação com a formação de professores não é recente. Segundo Nóvoa (1995a, p.21) “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” e atores como Estado, Igreja, família entre outros, fazem parte desta história, o que exige um olhar atento a esse movimento de profissionalização.

Há anos a profissão docente vem atravessando uma crise, cujas perspectivas de superação não são de curto prazo, haja vista as conseqüências do mal-estar que atinge o professor. Dentre as causas deste mal-estar está um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, somadas à ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, desmotivação pessoal, insatisfação profissional face ao Ministério, aos colegas, alunos, entre outros (NÓVOA, 1995a).

Inúmeros países já vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo dos formadores, que são os personagens centrais e mais importantes na mediação do conhecimento e da cultura (GATTI, 2000).

No Brasil, entidades do campo educacional⁵ fazem importantes discussões sobre a formação dos professores e definem pressupostos norteadores das políticas de formação; dentre eles, destaca-se o apelo para que a formação inicial e continuada de todos os professores assegure, ao mesmo tempo, condições salariais e de trabalho adequadas para o desempenho profissional e a indicação de ações estratégicas que favoreçam o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional e à vivência no mundo contemporâneo.

Compactuando com estas idéias, resgato Freitas (2003), que fomenta as discussões sobre valorização e profissionalização dos profissionais da educação, dizendo que “as propostas pelas quais lutamos nos últimos 20 anos - formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação nas Universidades como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum dos diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) e Fórum em Defesa da Formação do Professor.

autonomia docente, desenvolvimento intelectual, precisam ser recuperadas neste momento para que se transformem em políticas” (idem ibidem, p.5).

Estas são idéias também compartilhadas por Scheibe (2003) que apresenta como caminhos para a valorização e profissionalização dos professores, a formação continuada, a necessidade de condições dignas e adequadas de trabalho e um plano de carreira responsável e motivador.

Gatti (2000) diz que a formação continuada é o espaço que oferece as melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual, uma vez que é possível trabalhar o mesmo, em consonância com os novos padrões de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida das pessoas. Entretanto, sobre a possibilidade de voltar à formação continuada à reversão de um quadro de formação inadequada, a autora adverte:

(...) não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se fazem milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de crescimento físico-fisiológico (idem ibidem, p.4).

Pensando desta forma e analisando o programa PROFA, é possível inferir que, por um lado, o caminho escolhido pelo MEC representa uma forma de atendimento às necessidades de formação do momento atual, mas, por outro lado, a falta de cuidado e de critérios na seleção dos que serão responsáveis por tal formação e o não estabelecimento das condições em que a formação acontecerá, pode comprometer o objetivo da proposta.

A importância do papel dos formadores é bem definida por Perrenoud (2003, p.09) quando pontua: “(...) os currículos mais bem pensados e as didáticas profissionais mais sedutoras não terão nenhuma virtude se os formadores não estiverem à “altura”. (...) os formadores, em grande parte são também os idealizadores dos dispositivos ou seus interlocutores diretos”.

Nesse sentido, a teoria psicológica de Vygotsky (1989) com base no materialismo histórico e dialético apresenta grandes contribuições para compreender o formador como um sujeito histórico e cultural, que pensa e sente a partir da apropriação de seu mundo e das relações que cultiva com este e com os homens, portanto um ser semiótico, que além de conferir significação às coisas, também significa para os outros (PINO, 2000).

Os caminhos da Pesquisa

A pesquisa trilha o caminho da investigação qualitativa preocupando-se com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Coerente a esses princípios, a técnica de observação participante foi utilizada nas dinâmicas de formação dos professores-formadores a partir de agosto de 2001 possibilitando dessa maneira, a participação real do pesquisador com o grupo de professoras-formadoras ao manter sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela (ANDRÉ, 2000).

Enquanto observadora incorporei-me a um grupo constituído por vinte pessoas, dentre elas a Representante do PROFA (RP) responsável pela coordenação da dinâmica de formação dos professores-formadores, uma coordenadora geral (CG) responsável posteriormente pelo acompanhamento da formação dos professores-cursistas mediada pelos professores-formadores e pelas dezessete formadoras (Form) escolhidas, que são as responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

A minha participação junto ao grupo de professoras-formadoras, possibilitou colocar o observador e o observado do mesmo lado, apreendendo e retratando a visão pessoal dos formadores, trabalhando dentro do sistema de referência deles. Para isso tomei alguns cuidados para garantir a fidelidade e pertinência dos dados, eliminando impressões emotivas ou deformações subjetivas.

Com esse objetivo, o de garantir uma interpretação confiável, além de registrar as observações participantes em protocolos de observação, foram feitas gravações em fita k7 dos encontros de formação dos professores-formadores. Tais procedimentos foram adotados até fevereiro de 2002, período que a fase de formação foi concluída.

A literatura pertinente à análise de dados qualitativos, consultada no período de elaboração da metodologia da pesquisa, contribuiu para que a análise de conteúdo fosse considerada a mais adequada, tendo em vista os objetivos propostos. Inicialmente procedeu-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977) nos documentos oficiais do PROFA, especificamente o Documento de Apresentação (2001), Guia do Formador:

módulo 1⁶ (2001) e Guia de Orientações Metodológicas Gerais⁷ (2001), conteúdo dos questionários dos professores-formadores, protocolos de observação participante, transcrições dos encontros dos professores-formadores, materiais de estudo, tarefas de casa.

Nesse sentido, os objetivos⁸ da pesquisa nortearam o agrupamento dos dados coletados em três grandes categorias temáticas, que foram analisadas separadamente, para que através da triangulação dos dados, os resultados de cada categoria fossem confrontados, resultando em três grandes categorias:

- 1) O Escrito em Pauta: reúne os dados referentes aos ditames da proposta do programa de formação. O escrito refere-se a todas as informações que colaborem para contextualizar o PROFA no cenário histórico-político, cultural e social, através do mapeamento das intenções do programa, da concepção teórico-metodológica, compreensão da estrutura do programa.
- 2) A dinâmica de Formação: inclui os dados que revelam como foi a dinâmica de formação dos professores-formadores sob a coordenação do MEC. Os dados utilizados nas análises correspondem aos registros dos protocolos das observações participantes, as transcrições dos encontros, os materiais de estudo fornecidos no decorrer dos encontros e as produções feitas pelos professores-formadores.
- 3) O Perfil dos Personagens da Formação: compreende os dados dos questionários e da produção da história da formação. Tais dados delineiam a identidade dos professores-formadores, bem como revelam as suas significações sobre seu processo de formação e sobre o perfil do formador de professor.

Os resultados das análises de cada uma das categorias temáticas caracterizam as faces do fenômeno investigado ao identificar suas similaridades e contradições, as influências que um exerce sobre o outro.

⁶ Parte que corresponde às páginas de 1 a 27, compreendendo a Apresentação, Carta aos formadores, Competências profissionais, Estrutura do Programa e Orientações para uso do guia do formador.

⁷ Recorte: Capítulo 1- Resgatando questões importantes para desenvolver competências profissionais e Capítulo 3: Estratégias metodológicas de formação de educadores

⁸ Identificar os aportes teórico-metodológicos do PROFA e seu contexto histórico, político, cultural e social; Delinear o perfil dos professores-formadores selecionados para implementarem o PROFA e apreender na dinâmica de formação dos professores-formadores, os possíveis avanços tensões e conflitos.

A face do Escrito em Pauta

A face do escrito em pauta revelou tratar-se de um programa de formação, fundamentada na epistemologia genética quanto ao conceito de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A mesma concepção é adotada para o programa de formação, entretanto identificam-se alguns conceitos que correspondem à psicologia histórico-cultural, mas que são interpretados como sendo construtivistas.

Como eixo central do programa de formação, aparece o conceito de competência no plano epistemológico e o princípio reflexão-ação no eixo metodológico, desvelando-se assim uma filosofia pragmatista com base na racionalidade técnica e que na forma de organização da proposta, apresenta preceitos neoliberais ao adotar os princípios e recomendações dos organismos multilaterais, reflexo portanto, de uma política de governo da era FHC.

Assim, sob os eixos: epistemológico e metodológico, o professor-formador atua como um técnico, ao mobilizar saberes da prática, princípios e procedimentos para resolver problemas, tomando decisões ao selecionar dentre as tarefas oferecidas, a mais adequada para uma determinada situação, o que demonstra uma competência estratégica, que se dá pela transferência de conhecimento, portanto incompatível com a de um sujeito que constrói o seu conhecimento numa concepção que se pauta na epistemologia genética de Piaget.

A proposta teórica-metodológica tal como se apresenta, caracteriza uma formação individualizada para os professores alfabetizadores, atribuindo somente a eles a responsabilidade pelo sucesso dos alunos ao apresentar como lema o direito de aprender a ensinar, para garantir ao aluno o direito de aprender, e nessa lógica exclui co-responsáveis do processo, dentre eles os gestores da escola, e a universidade que poderia oferecer o conhecimento epistemológico, haja vista que este foi ausente da dinâmica de formação, que se limitou a fragmentos de textos científicos, excluindo-se o conhecimento de teorias que servem de base para poder orientar o professor na identificação das concepções que permeiam sua prática pedagógica, conforme se pontua no Documento Guia do Formador (2001).

Tal constatação evidencia que os saberes, normas e valores, a exemplo da história da profissão docente (NÓVOA, 1995a) continuam sendo produzidos no exterior dos professores, por especialistas, portanto, divorciado da realidade escolar.

Entretanto cabe pontuar que na proposta teórico-metodológica, encontram-se estratégias que contribuem para uma profissionalização (LAMY, 2003) do professor-formador. Dentre essas, destaco o acompanhamento em sala de aula e a organização do trabalho por escrito, que traduzem o significado de parceiro mais experiente ao atuar na ZDP⁹ dos professores em sala de aula, e na dinâmica de formação, ao propor intervenções adequadas que resultam em aprendizagens.

Assim, o professor-formador com base na realidade escolar, ao refletir sobre sua prática, reduz a distância entre o dizer e o fazer, oferecendo pistas ao professor de como proceder em uma determinada atividade e a partir delas, desenvolve a competência de articular o discurso teórico com situações concretas, tal como propostas na formação.

Cabe aqui pontuar que acompanhar a sala de aula no sentido de obter experiência em alfabetização, haja vista a ausência de uma vivência na alfabetização leva a uma desprofissionalização do professor-formador e do próprio programa de formação, que se vale apenas do significado de parceiro mais experiente, mostrando-se incoerente na concretização deste princípio.

Quanto ao Kit de materiais utilizados pelo PROFA, ressalta-se que em especial os materiais videográficos, a coletânea de Textos, o catálogo de resenhas, o guia de orientações metodológicas gerais e o caderno de registro, configuram-se como estratégias inovadoras que melhoram a qualidade do ensino, atuando na ZDP dos professores.

Por trás do que se faz no espaço da dinâmica de formação: A outra face

A dinâmica de formação enquanto espaço de significação possibilitaram avanços na aprendizagem, como retrocessos marcados por situações geradoras de conflitos e tensões e situações de desprofissionalização, das quais ilustro a seguir, com alguns exemplos e episódios que chamo de turno.

⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal

Situações de Aprendizagem na dinâmica de formação

As situações de aprendizagem surgem quando o encontro de sujeitos diferentes, cada qual com seus conhecimentos, experiências, vivências, valores somam-se às informações, conhecimentos, saberes, valores e experiência do mediador dos conteúdos do programa de formação, resultando dessa interação, a alteração da proposta sistematizada, que ao transformá-la, se transforma, conferindo-lhe uma nova forma.

Salienta-se que as atividades que envolveram a leitura compartilhada, a análise de textos, o espaço de tira-dúvidas foram às atividades que atuaram nas ZDP dos professores-formadores, possibilitando através de intervenções adequadas, a consciência de si e o estabelecimento de significados afetivos e morais, daí a importância da qualidade das interações sociais.

O tira-dúvidas é um exemplo de situação de aprendizagem, que foi ganhando significado nas interações sociais. Assim, observa-se nos momentos de tira-dúvidas, que a participação das formadoras inicialmente era muito tímida, sendo que os que mais utilizavam a palavra eram os que já atuavam como supervisores da SME. Logo no primeiro encontro de formação, a RP entregou uma folha com as perguntas feitas pelas formadoras seguidas de respostas prontas, contrariando uma concepção de aprendizagem pautada na epistemologia genética e essa postura se acentua quando a RP lê a pergunta e depois a resposta. Nesse momento a coordenadora geral, presente na formação questionou:

(01) CG: Sendo a proposta construtivista, seria correto apresentar respostas prontas?

A RP respondeu dizendo que iria repensar essa atitude e salientou que apenas duas formadoras estavam enviando perguntas. No encontro seguinte, observa-se que as intervenções da CG ressignificou esse momento denominado de Tira-dúvidas, quando a RP parece ter internalizado o significado dessa atividade, discutido ao apresentar uma nova postura mediante as solicitações de respostas prontas pelas professoras-formadoras:

(02) Form 07: Cadê as respostas prontas?

(03) Form 04: Amamos respostas prontas.

(04) RP: Pensei melhor e como a proposta é construtivista, haverá mudanças nas respostas prontas para respostas a serem construídas. Fico feliz porque as dúvidas enviadas pela internet aumentaram, de duas para oito formadoras.

O que é interessante nesse processo, é que a partir da manifestação das formadoras, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre formador e professor, abriu espaço para que a RP revelasse também as suas dificuldades com relação ao grupo:

(36) RP: é super legal o que vocês estão falando(...) eu sinto que quando vamos a alguns lugares as pessoas não querem me ouvir (enquanto pessoa), mas o MEC e como MEC eu tenho que ser a sabedora, eu tenho então o meu nível de exigência é muito grande. Como pessoa eu posso ter a liberdade. Eu estava preocupada também com essa questão, mas como MEC, eu vejo existe uma cobrança aí eu não sei se são as representações que a gente vai tendo quando vocês fazem uma pergunta é como se estivesse colocando você em xeque, será que ela sabe e às vezes as perguntas que vocês fazem merecem respostas. (...) no começo eu sentia que vocês tinham medo de mim assim de falar pouco, mas eu sentia que assim tinha dúvidas que não eram colocadas e aí quando você falou da dúvida e ela falou da questão da hierarquia do grupo porque a RP é do MEC e o pessoal é da SME, é muita pressão para essas pessoas.

Quando eu percebi que esse grupo tinha dificuldade em relação hierárquica eu senti que vocês estavam sendo pressionadas de ter que estar mostrando um nível de exigência, eu cheguei a conclusão de que precisava mudar, eu estou me entendendo com o grupo

(37) Form 13: Eu tive vontade de te dizer isso muito antes, mas jamais teria coragem num outro momento.

Ao resgatar a trajetória da formação se apreende os avanços que esse momento representou em termos de qualidade de interações sociais em face de um grupo que num primeiro momento apresentava atitudes de defesa, de ambas as partes, tanto da RP que se apresentava tradicional e a do grupo que no silêncio escondia suas dificuldades, deixando os mais corajosos dominar a palavra, evoluindo para a construção de uma identidade de grupo, cujo espaço foi sendo ressignificado a cada intervenção.

A RP enquanto formadora evidenciou que alterou inclusive a proposta teórico-metodológica do PROFA, atribuindo o seu caráter criativo e individual, sua história e cultura impregnada de valores, sentimentos e juízo de valor, que até então não havia sido revelada, mas que bastou o grupo se manifestar quanto aos seus sentimentos para que a RP que ali representava o poder instituído, revelar um modo de ser enquanto profissional, educadora, pessoa, colega.

É preciso destacar que alguns materiais já pontuados como inovadores e estratégias para a qualidade do ensino foram poucos utilizados, alguns não chegaram a ser explorados nas dinâmicas de formação dos professores-formadores, a exemplo do catálogo de resenhas e do material de registro.

Situações Geradoras de Conflitos e Tensões

As interações sociais promovidas através da dinâmica de formação promoveram também situações em que se estabeleceu o conflito e a tensão, marcadas por relações de poder que ora se concentrou na voz instituída MEC, ora nos membros representantes da SME.

Para amparar as análises sobre as situações geradoras de conflitos e tensões, busco Foucault (1985) que investiga o poder através da análise do como o poder acontece, se exerce, deslocando o foco de atenção da suposição de um poder fundamental, ao centrar suas atenções nas relações de poder que apresentam três domínios: capacidades objetivas, relações de comunicação e relações de poder. Vejamos um exemplo:

a) As Relações de poder entre o conhecimento epistemológico e a presença da hierarquia: as interações sociais enquanto formas de dominação (DAVIS, 1989) podem ser apreendidas nos turnos de 01 a 07, que mostram de que forma o conhecimento epistemológico e as presenças das hierarquias provocam situações geradoras de conflitos e tensões causadoras de sentimentos de inferioridade, de opressão e de mal-estar, que vieram à tona já no primeiro dia da formação.

O primeiro encontro inicia com a leitura das avaliações do seminário realizado na Universidade da Região no lançamento do PROFA. O olhar e o tom da voz da RP ao ler o conteúdo da avaliação, fez com que a Form 11 se sentisse encorajada para tornar pública sua autoria, lembrando daquele dia lamentável:

(01) Form 02: Parecia um tiroteio, para ver quem sabia mais

Nesse momento, houve a adesão de mais formadoras, que naquele momento trouxeram à tona um sentimento de inferioridade guardada desde aquele dia. A Form 03 relatou um fato gerador de desconforto:

(02) Form 03: A primeira vez que abriu a boca para falar de interdisciplinaridade, alguém riu e a partir daí não abri mais a boca.

E assim outras reiteraram, dizendo que o silêncio evitou que se falasse uma palavra errada. Ao ouvir o desabafo e diante de uma situação em que as formadoras encontravam-se exaltadas na fala e nos gestos, a coordenadora geral entrevistou afirmando que, ao invés de optarem pelo silêncio, deveriam ter comentado sobre esse sentimento na presença das pessoas possuidoras de titulações superiores a delas.

De outra forma, as presenças das hierarquias, também caracterizaram uma relação de poder, à medida que a presença de um poder instituído (enquanto SME e MEC) no espaço de formação causou nos professores-formadores, o medo de ser avaliado. Os efeitos de um olhar aprovador e ou/repressor são retratados em uma situação de simulação, que após a realização dessa atividade pelas Form 11 e 16, manifestam através do seu depoimento uma situação de tensão:

(05) Form 16: Dá uma angústia de ter pessoas que possam saber mais a respeito do assunto

-Dá uma angústia em relação ao tempo para cumprir as atividades em 3 horas

-Se eu não der respostas, as pessoas podem pensar que a formadora está fugindo

-Dar as respostas prontas para as pessoas é um costume, é mais fácil não incomoda

(06) Form 11: Já li sobre o assunto, mas quando as pessoas perguntam, da vontade de falar, mas tenho que me segurar para não repassar

-Fiquei preocupada em ser avaliada, de ter hierarquia de pessoas no grupo

(07) Form 16 Quando as pessoas fazem perguntas eu jogo para o grupo. Será que o professor vai pensar que é para provocar conflitos ou pensar que eu não sei?

Neste episódio, os sujeitos obedientes¹⁰ são submetidos a uma técnica que opera mecanismos de reprodução, ao treinar o grupo para o olhar desviante (avaliação do que deixou a desejar) e restaurá-lo ao estado normal (informações de como se deve agir). Os sujeitos que participaram desta técnica sentem-se um objeto submetido a uma política

¹⁰ Para Pignatelli (1994) o sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notável e difícil de denunciar, que circula através de técnicas, tais técnicas como o exame e outras fabricam e fixam o indivíduo a sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações.

de coerções que agem sobre o corpo (FOUCAULT 1979 apud PIGNATELLI, 1994) e, portanto refletem sobre suas representações a fim de saber e agir, tomando consciência dos efeitos desse mecanismo.

Com base nas situações geradoras de conflitos e tensões em decorrência das titulações que representam o conhecimento epistemológico e das hierarquias representadas pela SME e pelo MEC, é possível afirmar que as resistências existem porque o saber implica numa relação de poder.

A liberdade inicia quando os professores-formadores reconhecem sua cumplicidade nas situações em que se sentem ameaçados e ao se conscientizar dessas situações, podem escolher entre ficar emudecidos ou quebrar as práticas normalizadoras, promovendo novas formas de subjetividade.

Situações de desprofissionalização no espaço de formação

Quanto às situações de desprofissionalização, pode ser exemplificada no descaso com a tarefa de casa, na falta de alguns instrumentos técnicos na dinâmica de formação, na limitação teórica das apostilas, na falta do cumprimento da carga horária pela RP e na desistência das professoras-formadoras no meio do processo de implantação do programa no município, o que autoriza a dizer que o que se faz, está muitas vezes a serviço de uma burocracia e não da qualidade daquilo que se faz.

As situações que confirmam situações de desprofissionalização são retratadas a exemplo da dificuldade de tempo para a realização dos encontros que dependeu da disponibilidade das formadoras, que dividiam suas tarefas entre escola e SME e formação do PROFA, conforme relata a RP:

(11) RP então assim, em outubro nós temos só esse encontro, então estou devendo um dia em novembro e com dezembro são três encontros (...) a gente vai poder estar se mobilizando é nesse tempo que vocês tem toda uma demanda de trabalho nas escolas e na SME (...)a minha proposta indecente para a Coordenadora de Ensino é ver se dentro dessa dificuldade toda que vocês tem de tempo, a minha proposta era fazer dois encontros consecutivos.

Assim como os encontros não foram garantidos pelo MEC, a continuidade das formadoras no PROFA também revelou o descaso por parte da SME, que não garantiu a

permanência das formadoras que já haviam concluído a formação. Tal momento foi gerador de tensão, quando em fevereiro, das dezessete formadoras, apenas sete estavam presentes. Os motivos do afastamento justificados pelas formadoras referiam-se a um afastamento por decreto em que a Form 02 voltou para sala de aula, uma tirou licença, outras assumiram outras funções na SME que as impediam de continuar o trabalho. Das que ficaram, reclamaram da sobrecarga de trabalho entre escola e PROFA, pois apesar de serem dispensadas por 20 horas, eram cobradas na escola pelo acúmulo de serviço que ficava pendente nessas horas em que estavam à disposição do PROFA.

Com relação a isto, pode-se dizer que as professoras-formadoras tiveram dispensa de vinte horas para dedicar-se ao PROFA, entretanto permaneceram com as mesmas atividades de trabalho, o que corresponde a uma carga horária de 40 horas semanais para realização das funções, o que pode comprometer tanto o desempenho enquanto formadora do PROFA quanto o desempenho na escola, daí a compreensão do sentimento de angústia de algumas formadoras em conseguir dar conta das suas atribuições.

Ao considerar que o grupo de professoras-formadoras contava com apenas sete pessoas, a RP propôs ao grupo, incorporar-se ao grupo de professores-formadores do município vizinho. Tal proposta foi recusada inicialmente, pelas professoras-formadoras, mas diante da possibilidade de uma possível substituição da RP, caso permanece o mesmo grupo, a proposta foi aceita.

A dinâmica de formação nessa etapa encontra-se diante de um novo conflito com a perda da identidade do grupo, a partir da inclusão dos integrantes do grupo do município vizinho e com a saída de dez professoras-formadoras. Percebe-se que esse novo cenário retrata também, o desperdício de investimentos na formação dos que se afastaram, assim como o atraso na formação de aproximadamente 300 professores-cursistas inscritos para cursar o PROFA, por contar com um número insuficiente de professores-formadores.

A partir dessas situações é possível afirmar que existem situações não previstas pelo MEC em sua proposta prescritiva e que trazem riscos para o fracasso da proposta de formação.

A Face do perfil dos personagens da formação

Quem são os professores-formadores do PROFA? Qual a sua identidade? O que pensam sobre formar os professores? São perguntas que revelam o perfil do formador.

Trata-se de professores-formadores selecionados pela SME e que não atendem aos critérios pontuados pelo MEC. A afirmação baseia-se nos dados que circunscrevem a profissionalidade dos formadores, a qual sinaliza que as selecionadas foram escolhidas por indicação técnica, outras pelo seu envolvimento na alfabetização.

O grupo provém na sua maioria das funções de orientadoras e supervisoras das escolas e da própria SME; destas algumas não apresentam uma vivência na alfabetização, outras não apresentam nem experiência e muito menos habilitação voltada para a alfabetização, aspectos fundamentais quando se considera uma postura de professor-formador como parceiro mais experiente e que na ausência desses critérios, cairá possivelmente no descrédito dos professores alfabetizadores.

O papel do formador enquanto idealizador de uma proposta de formação confirma a idéia de que ele é um dos idealizadores da proposta, ao significar a proposta de formação que está marcada por situações carregadas de afetividade, de valores, retratadas através dos depoimentos das professoras-formadoras que possibilitam visualizar formas diferenciadas de compreensão e apropriação dos conteúdos veiculados no programa, sinalizando que esta forma é peculiar a cada sujeito que internaliza à sua maneira os conhecimentos das práticas sociais da qual participa e que se somam aos conhecimentos que já possuem e isso tem uma implicação direta na dinâmica de formação, resultando na qualidade das interações sociais.

Enfatiza-se que o perfil dos professores-formadores trouxe grandes contribuições para identificar que após formação coordenada pelo MEC, os formadores não apresentam a mesma postura, apresentam perfis múltiplos. Oferecem por meio da sua vivência, estratégias que lhes foram mais significativas, tais como o estudo, que pode ser aqui interpretado como pesquisa, as discussões em grupo e a simulação, estratégias que promoveram a aprendizagem.

Considerações Finais: Desvelando as Interfaces

A partir do confronto entre o escrito, a dinâmica de formação e o perfil dos formadores, possibilitou constatar que a dinâmica de formação do PROFA apresentou de um lado, coerência entre a proposta teórica e implementação metodológica, em algumas situações: quanto aos conteúdos trabalhados, à utilização das estratégias de formação; e de outro lado não se apresentou coerente porque sofreu alteração por parte da própria RP, por parte dos professores-formadores e por parte da SME, que não foi fiel aos critérios na seleção dos professores-formadores.

Assim, posso afirmar que a coerência entre a proposta teórica e implementação metodológica literalmente não foi coerente, porque os dois lados, tanto o MEC como a SME foram infiéis aos seus próprios princípios e mesmo que fossem fiéis, as relações estabelecidas no grupo alterariam a proposta idealizada pelo MEC, que vale salientar, foi inspirada em outro grupo cultural e significada pelos próprios técnicos e especialistas que elaboraram a proposta de formação.

Algumas considerações na orientação de políticas podem ser feitas tomando por base as análises. Em primeiríssimo lugar o MEC ao adotar os mesmos princípios da formação do formador para os professores e conseqüentemente para os alunos, por um lado é interessante porque o formador conhece o processo de desenvolvimento e da aprendizagem do seu aluno, mas por outro lado, ao adotar os mesmos princípios para os alunos corre-se o risco de transferir os princípios psicológicos do desenvolvimento, direto para a didática de ensino e nesse aspecto salienta-se que uma teoria de desenvolvimento, desmembra numa teoria de aprendizagem, que desmembra numa didática de ensino.

É preciso compreender esses processos e organizar uma situação de aprendizagem adequada, que não significa atividades semelhantes à de uma pesquisa que promove a aquisição da leitura e da escrita.

Sobre as relações de poder exercidas na dinâmica de formação, tal espaço constituiu um observatório privilegiado para analisar o poder quando apresenta o mais alto grau de eficácia e quando assegura sua própria conservação ao operar mecanismos de funções essencialmente reprodutoras.

Nesse sentido, em se tratando de uma agência formadora de professores, a compreensão das formas de controle como uma demonstração perturbadora da relação

inversa entre prática da liberdade e as devastações de um olhar que é auto-imposto e que molda e monitora a identidade, significa para os professores a possibilidade de tornar visível esses processos, ao conhecer as próprias circunstâncias a fim de reconhecer os recorrentes jogos da verdade. Assim, ao pensar na agência formadora implica em propor formas alternativas de conhecer a verdade sobre si mesmos.

Os professores-formadores podem traçar alternativas em cooperação com aqueles indivíduos que têm sido marginalizados e cujas vozes têm sido emudecidas ou silenciadas por uma lógica da normalidade que reduz as diferenças a déficits. O respeito às pessoas, pelas suas experiências e condições, juntamente com uma discussão oportuna e uma mediação crítica se promovidas na dinâmica de formação à medida que os conflitos e tensões se apresentam contribui para que os sujeitos se conscientizem e lutem contra as formas que tentam reduzi-lo a objeto, contra toda hegemonia e as múltiplas formas de dominação.

Ao quesito profissionalização e valorização do professor, arrisco dizer que a sua profissionalização começa com a profissionalização e valorização do seu formador, começa com seu “desejo de querer participar”¹¹ da formação, de um formador pesquisador, assim como de um empenho coletivo da gestão e dos gestores, dos professores e da universidade em estabelecer parcerias para implementarem ações tomando por base seu contexto sociocultural, a menos que se queira eternizar o fracasso escolar conforme mostra a história.

A descontinuidade de programas, como das pessoas que nele participam após receberem um investimento na sua formação, assim como o desrespeito aos critérios de escolha do perfil dos professores-formadores, são fontes geradoras de desperdícios e frustrações e, sobretudo da ausência do valor real da qualidade.

Mais do que ter investigado um programa que já se findou porque houve mudança de governo federal, é a satisfação de poder espelhar-se no PROFA para alertar as agências formadoras sobre a importância de se garantir condições adequadas de trabalho, de se conhecer o eixo epistemológico e metodológico da qual está se fazendo a parceria, e desfazer a falsa idéia de que formalizar uma situação de formação aos professores será suficiente para melhorar uma situação de fracasso escolar, de que as aprendizagens resultantes dessa formação não dependem somente do conteúdo que se vai trabalhar, mas sim, da postura do formador, das qualidades das interações sociais ou

¹¹ Expressão utilizada por Sacristán (2002).

seja do encontro de tempos e saberes dos professores que participam dessa formação, desse espaço de significação o qual está carregado de afetividade e é produtor de verdades.

Outras perguntas brotam a partir desses resultados e sugerem um estudo longitudinal, agora no professor que está em sala de aula, garantindo ao aluno o seu direito de aprender. A que mais aguça a curiosidade epistemológica é a dúvida: *E o professor aprendeu a ensinar?*

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2000.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa/ Portugal. 1977
- BOGDAN R.; BIKLEN, S.R. Investigação qualitativa em Educação. Portugal: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisas em ciências humanas e sociais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DAVIS, C. et. al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Cad. Pesq. São Paulo: (71) 49-54, nov. 1989.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 5ª ed. RJ:Graal,1985.
- FREITAS, H. C. L.. Todo educador aprendendo lições que nos desafiam e movimentam. Brasília, set. 2003 (Mímeo).
- GATTI, B.A. Formação dos professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In:ALTET, M. P.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2ª ed. Portugal: Dom Quixote, 1995a.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERRENOUD, P (Org). A profissionalização dos formadores de professores. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente. In: SILVA, T.T. (Org). O sujeito da educação: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.127-154.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In: PLACCO e org. Psicologia & Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

PINTO, C. R. J. Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepre e a peste se encontram com os nossos excluídos. In: Educação & Realidade. v.24 n.º2 Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul/dez1999

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Guia do Formador: módulo I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. Guia de Orientações Metodológicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, out.2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.html> . Acesso em: 15. nov. 2003.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.