


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LIDIANE TEIXEIRA BRASIL MAZZEU

*FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE
AS PERSPECTIVAS OFICIAIS DE CAPACITAÇÃO
DOCENTE*



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2007

LIDIANE TEIXEIRA BRASIL MAZZEU

*FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA
SOBRE AS PERSPECTIVAS OFICIAIS DE
CAPACITAÇÃO DOCENTE*

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Epistemologia do Trabalho Educativo

Orientador: Profº Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

Mazzeu, Lidiane Teixeira Brasil

Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente / Lidiane Teixeira Brasil

Mazzeu – 2007

200 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Newton Duarte

1. Educação. 2. Formação de professores.
3. Educação permanente. 4. Professores alfabetizadores – Formação
I. Título.

LIDIANE TEIXEIRA BRASIL MAZZEU

*FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS
PERSPECTIVAS OFICIAIS DE CAPACITAÇÃO
DOCENTE*

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

[Epistemologia do Trabalho Educativo]

[CAPES]

Data de aprovação: 08/03/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Newton Duarte (doutor)

Departamento de Psicologia da Educação
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Marilda Gonçalves Dias Facci (doutora)

Departamento de Psicologia
Universidade Estadual de Maringá

Membro Titular:

Maria Denise Guedes (doutora)

Departamento de Educação
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
UNESP/São José do Rio Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Renato, companheiro na vida, no amor, nos sonhos e projetos em busca da formação humana e intelectual.

Aos meus pais, que em decorrência das condições objetivas de existência, tiveram negada a oportunidade do estudo, mas não mediram esforços e incentivos para que eu chegasse até aqui. A vocês, minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Newton Duarte, pelo apoio conferido a minha pesquisa, pela amizade, pela confiança depositada em meu trabalho, pela compreensão e pelos valiosos e sólidos ensinamentos.

Às professoras Maria Denise Guedes e Marilda Gonçalves Dias Facci pelas valiosas contribuições realizadas durante meu Exame de Qualificação.

Ao professor José Luís Vieira de Almeida pela amizade, pelo afeto e respeito, pelas discussões ontológicas.

Ao professor Roberto Carlos Miguel pela amizade sincera, pela torcida e pelo incentivo.

Ao meu marido Renato, pelo carinho, pela paciência, pelo companheirismo e pelo apoio incondicional na concretização deste sonho.

Aos meus pais Ilza e Marival e ao meu querido irmão João Luiz, por acompanharem toda essa trajetória com muita alegria, torcida e vibração.

Aos meus familiares, aos meus tios e primos, aos meus sogros Eliana e Francisco, às cunhadas Joelma e Silvana, aos avós Henedina, João e Lourdes, pelo interesse e pela torcida.

À Carina Cabrio, amiga/irmã, pelo afeto e cumplicidade de tantos anos...

À Daniela Fabri Dolce, pela amizade, força, torcida, pelo exemplo... Por ter viabilizado o empréstimo de alguns materiais importantes para a análise do PROFA.

Aos amigos de longa, data pela torcida e pelo incentivo.

Aos amigos recém conquistados nesse percurso de formação acadêmica, especialmente ao Valmir Pereira, à Elaine Apolônio, à Sandra Oliva, à Juliana Soares, à Ione, à Patrícia, à Daniela e ao Marcelo pelos momentos divertidos, pelo compartilhar, pelo afeto...

À Mirelle Santarosa, colega de graduação, grande amiga e companheira no mestrado.

À Nádia Eidt e à Juliana Pasqualini queridas amigas e companheiras nessa árdua busca por uma formação intelectual sólida. Pelo carinho, pela compreensão e cumplicidade.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara, em especial à Fernanda, à Flávia Nascimento e ao Fernando Surian pela simpatia, disposição e competência com que sempre atendem nossas solicitações.

Aos funcionários e estagiários da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Araraquara, especialmente à Ana Paula Meneses, pela atenção, simpatia e seriedade.

Aos funcionários e estagiários do Pólo Computacional da Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Araraquara, pela paciência e atenção.

A CAPES, pela concessão de bolsa de pesquisa que financiou os seis últimos meses de estudo, possibilitando a dedicação exclusiva à concretização dessa pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que de alguma maneira colaboraram para que eu concretizasse esta, que é a mais importante conquista de minha formação intelectual, até o presente! Meus sinceros agradecimentos.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente em meio às reformas político-educacionais na década de 1990. Toma como referência os materiais que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação a partir do ano de 2001. Investiga os pressupostos teóricos e epistemológicos subjacentes aos programas de formação continuada de professores, à luz das contribuições da pedagogia histórico-crítica referentes à formação humana, ao trabalho educativo e à educação escolar. O desenvolvimento da argumentação se estrutura sobre as temáticas: das vinculações entre a reestruturação produtiva e as reformas político-educacionais da década de 1990; das relações entre as transformações no mundo do trabalho e as demandas para a educação; da profissionalização docente nos documentos oficiais; e, dos conteúdos dos processos de formação continuada de professores. As conclusões da investigação apontam que: a preocupação com a formação docente em meio às reformas educacionais desencadeadas na década de 1990 é estratégica do ponto de vista da implementação da reforma; as perspectivas oficiais de formação docente, pautadas pela epistemologia construtivista, pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo, apontam, por um lado, para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino e, por outro, para a desqualificação da reflexão filosófica e para a secundarização do conhecimento científico, necessários à compreensão das vinculações da prática educativa no seio da prática social global.

Palavras-chave: Trabalho Educativo. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Continuada de Professores. PROFA.

ABSTRACT

Continuous formation for teachers: a critical analysis on the teachers' training official perspectives

This dissertation presents a critical analysis on the teachers' training official perspectives, in the context of political-educational reforms in the 1990 decade. The research has as reference the material of *PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (Literacy Teachers Formation Program), implemented by Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (department of education for 7-14 year-old children of Education Ministry) from 2001 on. The program's theoretical and epistemological principles are analysed, from the point of view of historical-critical pedagogy conception of human development, educational work and scholar education. The argumentation development includes the following subjects: the links between productive reestruturation and political-educational reforms in the 1990 decade; the relationships between changes in the work organization models and the demands for education; the teacher's professional formation processes in the official documents; and the continuous formation programs' contents. The conclusions of investigation point that: the concern with teacher's formation in the context of the educational reforms of 1990 decade plays a strategic role from the point of view of the implementation of the reform; the official perspectives of teacher's formations, based on the construtivist epistemology, the pedagogy of competences and reflexive teacher theory point, on the one hand, to the discharacterization of the educational work as teaching activity and, on the other hand, to the disqualification of the philosophical reflexion and to the secundarization of scientific knowledge, necessary to the comprehension of the educational practice in the context of global social practice.

Keywords: Educational Work. Historical-Critical Pedagogy. Continuous Formation for the teachers. PROFA.

LISTA DE SIGLAS

- BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CNE Conselho Nacional de Educação
- CINTERFOR Centro de Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional
- FMI Fundo Monetário Internacional
- LBDEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC Ministério da Educação
- NEBA Necessidades Básicas de Aprendizagem
- OIT Organização Internacional do Trabalho
- OREALC Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
- PCA Parâmetros Curriculares em Ação
- PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROFA Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SEF Secretaria de Educação Fundamental
- UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
A Formação do Professor na Sociedade Contemporânea	
1 Introdução	22
1.1 A educação escolar com base marxista	23
1.2 A formação de professores no contexto das políticas educacionais da década de 1990	41
1.2.1 As vinculações entre a reestruturação produtiva e as demandas educacionais na década de 1990	42
1.2.2 A demanda pela formação de professores nas políticas educacionais da década de 1990: adequação profissional às novas exigências do mercado.....	62
1.2.3 Referenciais para a Formação de Professores	80
 CAPÍTULO II	
O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	
2 Caracterização do PROFA	95
2.1 Os Módulos e as Unidades do PROFA	105
2.2 Descrição dos Módulos do Curso	
2.2.1 Módulo I	110
2.2.2 Módulo II	115
2.2.3 Módulo III	121
 CAPÍTULO III	
O PROFA como Síntese dos Interesses Político-Ideológicos das Perspectivas Oficiais de Capacitação Docente	
3 As características do Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA	129
3.1 A descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino	145
3.1.1 Concepções negativas sobre o ato de ensinar inerentes às teorias que embasam o PROFA	148
3.1.2 A epistemologia construtivista e as filiações com as perspectivas neoliberais e pós-modernas de formação humana	160

3.1.3 A formação reflexiva como ação cognitiva e como modelo de formação profissional	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS	
Anexo I: Situação do PROFA em outubro de 2002	192
Anexo II: Textos propostos para “Leitura Compartilhada”	193
Anexo III: Relação dos filmes resenhados	197
Anexo IV: Avaliações – Módulos 1 e 2	199

INTRODUÇÃO

O tema da formação continuada de professores tem sido objeto de análise de inúmeros trabalhos no campo da educação, especialmente a partir da década de 1990, período de intensa reforma na educação brasileira. Essa época foi marcada pela profusão de documentos oficiais nos quais a educação assume um papel central no desenvolvimento econômico do país, apresentando o investimento na formação de professores como estratégico para a efetiva implementação das políticas educacionais e, com isso, institucionalizando o processo de formação continuada de professores.

Buscando responder a essa necessidade de institucionalização da formação continuada de professores, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) desenvolveu alguns programas que deveriam ser implementados em âmbito nacional, por intermédio das secretarias estaduais e municipais de educação e das instituições formadoras. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado a partir do ano de 2001, foi um desses programas desenvolvidos pelo MEC com a finalidade de capacitar o professor alfabetizador em exercício¹. Diante do diagnóstico do fracasso da escola em alfabetizar, e devido ao grande contingente de professores atuando nas escolas públicas brasileiras sem a formação adequada, o MEC apresenta o PROFA com o intuito de responder a esse desafio de sanar o fracasso escolar na alfabetização a partir de um modelo de formação estruturado em torno da formação reflexiva e da pedagogia construtivista.

As pesquisas sobre a formação continuada de professores têm apontando os

¹ A abrangência do PROFA pode ser comprovada a partir dos dados presentes no documento de apresentação do Programa para as Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. O documento mostra que até outubro de 2002 o PROFA já havia formado cerca de 89.000 professores em 22 estados brasileiros, o que corresponderia, segundo a mesma fonte, a um montante de 1.473 municípios participantes e mais de 2.000.000 de alunos atingidos pelo programa. Ver Anexo I, página 192.

caminhos e descaminhos dessa “modalidade” de formação que nem sempre atenderia às necessidades dos educadores da escola pública. No entanto, boa parte dos trabalhos realizados por pesquisadores como Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1995b), Candau (1996), Libâneo (1998), Popkewitz (1997), Garcia (1999), Imbernón (2001), Herneck e Misukami (2002), Marin (1995, 2000), Giovanni (2000), Garrido, Pimenta e Moura (2000), e outros, se remetem a questões comuns: a eficácia dos programas de formação continuada para a prática dos professores; e as metodologias e práticas que devem ser empregadas nos processos de formação. Essas preocupações aparecem nas pesquisas por meio de questionamentos diversos sobre:

- os processos de socialização de experiências e de construção de conhecimentos pelos professores nos contextos de formação;
- a relevância dos saberes e das práticas dos professores construídos de forma subjetiva, por meio de suas experiências na profissão;
- a preocupação com os espaços de reflexão do professor sobre sua ação, sugerindo que esses espaços sejam os da própria prática;
- a elaboração dos programas de formação continuada pelos assim chamados “peritos” em educação que, por se encontrarem distantes da realidade da escola pública, acabariam por elaborar programas – comumente chamados de “pacotes prontos” – que não atenderiam as reais necessidades de formação do professor em sua prática educativa;
- a falta de recursos e de investimentos que possibilitassem o efetivo trabalho com os educandos a partir do que é proposto pelos programas.

Ao centrarem suas investigações nas questões de como fazer com que as propostas sejam efetivamente incorporadas à prática docente, a ponto de provocar as mudanças desejáveis, as pesquisas geralmente não apresentam um questionamento a respeito das bases sobre as quais se fundamentam os programas, sobre os

conhecimentos trabalhados com o professor, sobre a forma como esses conhecimentos são trabalhados, e sobre como determinados conceitos e práticas pretendem ser incorporados à prática docente.

É nesse sentido que pretendemos inserir este estudo específico sobre o PROFA no debate sobre a formação continuada de professores, em suas relações tanto com as políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, como também com seus fundamentos teóricos, ideológicos e epistemológicos.

Sambugari (2005) e Danaga (2004) fazem referência ao PROFA, em suas pesquisas sobre a formação continuada de professores, no contexto de sua aplicação em escolas municipais de cidades do interior do Estado de São Paulo. A primeira pesquisadora não toma o Programa como o principal objeto de sua análise. Sua preocupação está voltada para os modos de socialização vivenciados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental em atividades de formação continuada. Para isso, a autora recorre à pesquisa empírica, referindo-se ao PROFA como um dos programas de formação desenvolvidos com os professores, sujeitos de sua pesquisa. Neste caso, a preocupação não se faz sobre o conteúdo do Programa em si, mas sobre as atitudes de “aceitação” e “rejeição” dos professores com relação a esses conteúdos. Para tal, Sambugari se utiliza do referencial teórico do conceito de socialização de Pierre Bourdieu, por meio das categorias de *habitus* e de *capital cultural*. A conclusão a que chega é a de que os cursos de formação continuada deveriam ser elaborados e desenvolvidos a partir das variantes e dos intervenientes que se fazem presentes durante o processo de formação, com vistas a atender, por um lado, as necessidades e expectativas concretas dos professores e, por outro, a “socialização em duas vias”: a) uma que considere o espaço de formação como vinculação e incorporação de novos conhecimentos (ampliação do *capital cultural*); b) e outra que considere esse mesmo espaço como local de trocas de experiências que podem ou não alterar o *habitus* dos

professores.

Danaga (2004) analisa o PROFA, desenvolvendo um estudo de caso por meio da investigação qualitativa, tendo como objetivos: conhecer integralmente o Programa, assinalando cada passo da proposta e verificando a aplicação na sala de aula das atividades sugeridas; e, averiguar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças como resultado do processo de formação continuada dos professores. A pesquisadora associa: estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas e observação participante. O resultado da pesquisa aponta que a aplicação das orientações metodológicas do PROFA teria proporcionado o progresso dos alunos em relação à leitura, à interpretação oral e escrita e à produção textual, entretanto, não teria sido suficiente para fazer com que todos os alunos tivessem o mesmo aproveitamento durante o ano letivo. A pesquisa também teria constatado, pela adesão dos professores às propostas, que os subsídios oferecidos pelo PROFA teriam sido aceitos e aplicados no cotidiano escolar. Neste sentido, a autora chama a atenção para a relevância dos paradigmas priorizados pelo Programa que promoveriam a formação de professores reflexivos e comprometidos com a educação, permitindo, assim, a incorporação de conteúdos didático-metodológicos à prática profissional diária.

Como podemos observar, tanto Sambugari (2005) como Danaga (2004) preocupam-se com a validade dos processos de formação continuada para a mudança da prática educativa, tomando como pressuposto o ideário pedagógico difundido pelas políticas educacionais a partir da década de 1990, assim como as bases teóricas e epistemológicas que compõem o PROFA.

A ausência de análises críticas sobre esses pressupostos subjacentes aos programas de formação continuada de professores, parece indicar um consenso entre os pesquisadores sobre os saberes e as práticas docentes necessários à recuperação da qualidade da educação brasileira. Entretanto, consideramos que tais questionamentos

revelam-se importantes para a caracterização do perfil profissional do professor da escola pública, forjado a partir de determinadas ideologias e concepções que parecem preconizar o desenvolvimento de conhecimentos teóricos fragmentados e trabalhados a partir de orientações metodológicas e práticas limitadas a conhecimentos tácitos, com espaço de reflexão particularizado, cerceado por condições precárias de atuação e direcionado pelos referenciais oferecidos como modelo.

A preocupação com o tema proposto para o estudo, e sua estruturação em torno das problemáticas acima indicadas, pode ser justificada a partir da nossa trajetória como professora do ensino fundamental e médio na rede pública estadual e municipal no período entre 1998 e 2002. Nestes anos pudemos participar de diversos cursos de capacitação docente, dentre eles o PROFA, em 2002². Dessa experiência, surgiu a percepção de que os programas de formação continuada de professores incidiam basicamente sobre duas questões: uma relacionada à valorização da prática nos processos formativos e, outra, sobre a perspectiva construtivista de educação. Tais questões têm sido consideradas por grande parte dos educadores brasileiros como um avanço rumo ao fortalecimento da concepção do processo educativo centrado no sujeito da aprendizagem, tendo em vista mudanças estruturais nos conceitos de *o que ensinar*, *para que ensinar* e, principalmente, *como ensinar*.

A percepção dessas orientações presentes nos programas de formação continuada de professores suscitou alguns questionamentos: a) por que o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências configuram-se como concepções centrais na reforma educacional brasileira?; b) o que essas teorias teriam em comum, para além da notável semelhança no que diz respeito à orientação metodológica?; c) por que a formação continuada vem sendo apresentada

² De um modo geral, os professores eram incentivados a participar de cursos de capacitação em serviço por intermédio de algumas “pequenas vantagens”, como o acúmulo de pontuações para fins de classificação em futuras atribuições de aulas, ou até por meio de gratificações salariais não necessariamente vinculadas aos planos de carreira.

como possibilidade de elevação da qualidade da educação brasileira, desde que suas propostas afirmem as concepções de ensino e de aprendizagem oficiais e oficializadas?

Nosso objetivo, então, é o de investigar as perspectivas oficiais de capacitação docente, tomando como referência os materiais que compõem o PROFA, em um percurso que possibilite responder a algumas questões de estudo, quais sejam:

- quais as vinculações entre a reestruturação produtiva e as reformas político-educacionais na década de 1990? Que relações podemos estabelecer entre as transformações no mundo do trabalho, as demandas da educação em geral e desta para a formação de professores?
- o que revelam os documentos oficiais que orientam a reforma da formação de professores a respeito dos saberes e das práticas que definem sua profissionalização?
- qual a natureza e a composição dos materiais que compõem o PROFA?
- os fundamentos políticos, ideológicos e epistemológicos contidos nos conceitos que se apresentam para a formação de professores no PROFA se aproximam do ideário hegemônico da educação contemporânea?
- a formação de professores estaria articulada às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003)? Se a resposta a essa questão for afirmativa, em que medida se dá essa aproximação?
- a formação continuada de professores apontaria para “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998)?
- os fundamentos epistemológicos presentes no PROFA possibilitam ao professor a compreensão das vinculações de sua prática pedagógica com a prática social?

Para responder a estas questões, desenvolveremos nossa análise com base nos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), que compreende a educação em termos concretos, como parte integrante do processo

global de produção da existência humana. Nesse sentido, compartilhamos da idéia de que a compreensão do fenômeno educativo requer a investigação e a análise crítica do contexto histórico no qual se desenvolve, considerando suas múltiplas determinações. A pedagogia histórico-crítica permite a compreensão do ato educativo como um processo de humanização. Isso significa que a educação, quando pautada por concepções histórico-sociais que prezam pela emancipação humana, contribui para a formação do indivíduo como um agente ativo no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2003). Em síntese, podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica oferece um método consistente para a análise da temática em questão, tendo em vista seu posicionamento radical frente aos modelos que prezam pela adaptação do indivíduo às condições de existência na sociedade capitalista.

Tomando como pressuposto as categorias de *educação escolar* e *trabalho educativo* na pedagogia histórico-crítica, buscaremos desenvolver uma reflexão sobre como essas categorias são compreendidas na educação contemporânea, no sentido de pensar a problemática da descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino na educação contemporânea e no PROFA.

Em nossa trajetória de pesquisa, partimos da análise da educação em geral para a análise da formação de professores em particular, por meio de estudos teórico-bibliográficos a respeito das temáticas relacionadas, quais sejam: a concepção de formação humana na pedagogia histórico-crítica e na sociedade capitalista; a dialética marxista; a formação continuada de professores; as políticas educacionais; a formação reflexiva; a pedagogia construtivista; as concepções epistemológicas do pós-modernismo e do neoliberalismo; as mudanças no mundo trabalho; a noção de competências; e, os materiais que compõem o PROFA.

Os três capítulos que compõem a Dissertação foram pensados de forma a corresponder com as necessidades de análise requeridas pelo método. Nesse sentido,

elaboramos um primeiro capítulo abordando a formação do professor na sociedade contemporânea; um segundo, descrevendo os materiais que compõem o PROFA; e, um terceiro, analisando as concepções teóricas e epistemológicas dos conteúdos do PROFA, relacionando-as com as políticas de formação docente.

No primeiro capítulo, desenvolveremos uma reflexão sobre a educação em geral e a formação de professores em particular. Iniciaremos pelo aprofundamento da questão do método de análise, para em seguida discutir a questão da reestruturação produtiva e das transformações no mundo trabalho e suas implicações para a educação. Também discutiremos as políticas de formação de professores no contexto das reformas educacionais da década de 1990, analisando documentos oficiais elaborados por organismos multilaterais, internacionais e regionais, com destaque para a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1998) e para o *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 2002). Apresentaremos ainda, de forma pontual, outros documentos oficiais específicos da reforma educacional brasileira, detendo nossa análise sobre os *Referenciais para a Formação de Professores*.

No segundo capítulo, descreveremos os materiais que compõem o PROFA – *Documento de Apresentação, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guias do Formador, Coletâneas de Textos, Catálogo de Resenhas e Material Videográfico* –, abordando as características de cada um dos documentos, assim como os conteúdos, os objetivos e as atividades propostos para a formação continuada do professor alfabetizador. Essa descrição buscará evidenciar a natureza e composição dos materiais, sua estrutura e funcionamento e as expectativas de aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentaremos nossa análise sobre como o PROFA se estrutura como síntese das perspectivas oficiais de capacitação docente. Discutiremos o papel da formação reflexiva como modelo para a formação de professores e como ação cognitiva. Para tanto, partiremos das características do *Guia de Orientações*

Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b), compreendido como síntese do modelo de formação continuada de professores pelo próprio MEC. Caracterizaremos as três partes do Guia, a partir de uma reflexão sobre o papel dos relatos de experiência como conteúdo de formação e sobre a pedagogia das competências. Ainda neste capítulo, discutiremos a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, decorrente: da lógica de investimentos e de gerenciamento das políticas neoliberais para a educação; e, da concepção construtivista de aprendizagem. Por fim, buscaremos compreender a formação reflexiva como ação cognitiva no PROFA, e suas implicações para a compreensão das vinculações da prática pedagógica com a prática social.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a educação em geral e a formação de professores em particular realizando, num primeiro momento, uma discussão sobre a questão da reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho decorrentes das mudanças estruturais do sistema capitalista, com a finalidade de evidenciar as demandas dessas transformações para a educação e formação humana. Num segundo momento, apresentamos o contexto das políticas de formação de professores em meio às reformas educacionais ocorridas na década de 1990 tomando como referência as orientações de organismos multilaterais, assim como documentos oficiais que expressam as mudanças requeridas para a formação desse profissional, entre eles, os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1998).

Desenvolveremos nossa análise a partir de duas categorias essenciais: **educação escolar** e **trabalho educativo**, tomando como pressuposto os fundamentos teórico-metodológicos contidos na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003, 1995), segundo a qual, a educação deve ser compreendida em termos concretos, isto é, em sua inserção no “processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (SAVIANI, 2002, p. 15). Nesse sentido, o enfoque considerado mais adequado para essa perspectiva de análise se situa no âmbito do materialismo histórico, isto é, na concepção dialética marxista.

1.1. A educação escolar com base marxista

A pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação compreende o ato educativo como um processo de humanização dos indivíduos sendo, portanto, ato consciente, deliberado e intencional de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio do trabalho.

É por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza e a transforma criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Trata-se, primeiramente, da produção da própria vida material, o que Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1998, p. 21) consideraram como o primeiro “fato histórico”. Ocorre que, na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las quanto o instrumento adquirido para a sua satisfação são geradores de novas necessidades. Tal atividade é considerada pelos autores como o primeiro “ato histórico” (MARX e ENGELS, 1998, p. 22).

Desse modo, ao se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades, mesmo as mais elementares, o homem nela se objetiva criando uma realidade humana, um mundo humano, o que Saviani (2003) categoriza como o “mundo da cultura”. Em outras palavras, é pela própria atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação que se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc., que, ao se tornarem constituintes da

realidade humana, do “corpo inorgânico”³ do homem, passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993).

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”. (DUARTE, 1993, p. 40)

O gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação que produz na consciência e na atividade humana novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades, deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência.

A essência humana é, portanto, externa ao homem que só pode existir como ser singular objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, da história. Dito de outro modo, para existir como ser singular é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas, materialmente determinadas.

A manifestação do ser do homem pressupõe, portanto, um “processo de construção e de auto-construção em relação às condições exteriores de existência e, por essa razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens” (MARTINS, 2004, p. 56), uma vez que o homem é um ser situado, isto é, inserido num contexto

³ As características do **gênero humano** não são dadas ao homem, isto é, não são transmitidas pela herança genética, mas resultantes das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais. A categoria de “corpo inorgânico” em Duarte (1993) e de “segunda natureza” em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico do homem e que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano, uma vez que o desenvolvimento do gênero humano não se dá sem a apropriação e objetivação do indivíduo.

histórico e social, determinado pelo próprio processo de desenvolvimento do gênero humano. É nesse sentido que Duarte (1993, p.53) afirma que o indivíduo deve ser compreendido como “síntese de múltiplas relações”, uma vez que é resultado do desenvolvimento do gênero humano, bem como das relações sociais que determinam sua existência, suas possibilidades de objetivação como ser genérico.

Desse modo, temos que o processo de formação do indivíduo é em essência um processo educativo. O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência. Essa necessidade surge a partir do momento em que o homem se destaca da natureza e se sobrepõe a ela transformando-a para poder existir.

De fato, é por meio da própria relação com a natureza, na criação de uma realidade essencialmente humana, que o homem passa a se educar. Inicialmente, o processo educativo ocorria no próprio ato de viver, isto é, os homens se educavam, e educavam as novas gerações, no próprio processo de apropriação da natureza, produzindo e se apropriando de forma coletiva das objetivações humanas resultantes do trabalho.

Conforme Saviani (1994), com a fixação do homem na terra, o principal meio de produção, ocorreu o surgimento da propriedade privada e com ela a divisão dos homens em classes antagônicas, com interesses inconciliáveis: de um lado, aqueles que possuíam a terra, cuja condição de proprietários lhes garantia a sobrevivência sem que precisassem trabalhar, e de outro, aqueles que não possuíam a terra, cuja condição de não-proprietários lhes obrigava a trabalhar, tanto para garantir a sua sobrevivência, quanto à dos proprietários a quem se encontravam submetidos.

Num primeiro momento, a organização da sociedade de classes se estabeleceu sobre relações sociais e de produção do “tipo natural”, isto é, de forma estratificada e hereditária, baseada em laços consangüíneos, tendo a terra como principal meio de

produção e utilizando o trabalho servil e a agricultura como forma econômica dominante. Essas são características da Antigüidade, na forma de relação entre homens livres e escravos e da Idade Média, no modo de produção feudal, cuja relação social de produção se dava entre senhores e servos.

Segundo Saviani (1994, p. 153), é com o advento da sociedade de classes que surge um tipo de educação diferenciado, no qual se encontra a origem da própria escola. Essa educação tinha como finalidade oferecer aos homens que não precisavam trabalhar para sobreviver à possibilidade de ocupar o tempo ocioso de sua existência de forma digna e nobre, por meio de uma educação contraposta àquela que continuava a existir entre os trabalhadores que se educavam por meio do próprio trabalho. Na Idade Média, por exemplo, a educação da classe dominante se dava nas escolas paroquiais, catedralícias ou monacais, que buscavam preencher o tempo livre dessa classe com atividades consideradas dignas e nobres, fossem elas dirigidas às atividades de guerra ou a fins aristocráticos.

É nesse sentido que Saviani (1994) afirma que a forma escolar concebida nesse período era ainda uma forma secundária de educação com relação à produção da existência humana, isto é, com relação ao trabalho, uma vez que era exclusividade daqueles que não precisavam trabalhar, e mais, voltava-se para atividades contrapostas ao trabalho tido como indigno, já que se tratava de uma atividade destinada aos servos. A forma principal de educação ainda era aquela determinada pelo trabalho, que não requeria o domínio da escrita, mas da transmissão oral e do agir humano diretamente sobre a natureza, ocorrendo de modo determinante no campo e nas corporações de ofícios, responsáveis pela produção artesanal dos instrumentos necessários ao trabalho agrícola.

O processo educativo como forma institucionalizada de formação configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de

uma formação generalizada gerada pela organização social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade.

Conforme Saviani (1991), o advento da sociedade moderna, da sociedade capitalista, ao deslocar o eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, contrapondo-se à Idade Média na qual a cidade estava submetida ao campo, transformou o saber em meio de produção deslocando o eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático.

Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios dos homens, transformar os conhecimentos em meio de produção material. A indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. Se se trata de uma sociedade baseada na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita. (SAVIANI, 1994, p. 156)

Desse modo, as características da linguagem escrita passaram a ser incorporadas à própria estrutura organizacional dessa nova sociedade, devido à exigência do registro escrito posta, por um lado, pelo direito positivo estabelecido formalmente e por convenção contratual, fundamentado na ideologia liberal (segundo a qual os homens são iguais e têm liberdade para dispor de suas propriedades, sejam elas os meios de produção, no caso dos burgueses, ou a força de trabalho, no caso do trabalhador) e, de outro, pelo saber científico convertido em potência material, isto é, em meio de produção.

Nesse contexto, a escola passa a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura, produzida de forma sistemática e deliberada pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático, deliberado e intencional de formação humana. A existência da escola, como instituição responsável

pela propagação do saber científico reflete, em primeiro lugar, a exigência da superação de um processo educativo identificado com o próprio processo de produção da existência humana e realizado de forma difusa e assistemática por um processo educativo identificado com formas deliberadas, sistemáticas e institucionais de formação. A institucionalização da educação reflete, em segundo lugar, a exigência do domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo específico de atividade humana, dada à complexidade atingida pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

Nesse sentido, Duarte (2001b) afirma que a plena reprodução da humanidade em cada indivíduo humano tornou-se inviável na sociedade contemporânea sem a mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar:

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001b, p. 50)

Cabe aqui uma importante ressalva a respeito do aspecto contraditório que recai sobre essa forma de organização social: se por um lado a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das objetivações genéricas, por outro ela impede que essa difusão se universalize, devido aos próprios interesses de perpetuação dessa organização social, que se materializa na exploração de uma classe por outra.

De fato, na sociedade capitalista em função das relações sociais de dominação, verificamos um distanciamento, ou até mesmo uma cisão, entre o desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação pelos indivíduos dessas objetivações.

Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho (DUARTE, 2004, p.231).

Conforme Duarte (1993), o fato de a essência humana ser externa ao corpo do homem traz uma vantagem em relação aos demais animais, na medida em que possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja cerceado pelos limites do corpo, isto é, o fato de as características do gênero humano não existirem objetivamente no organismo humano, no “corpo orgânico”, permite ao homem a criação de uma realidade objetivamente humana que constitui o “corpo inorgânico” do homem, produto de sua atividade deliberada e consciente. Porém, essa vantagem se transforma em desvantagem quando o homem, devido às relações sociais de dominação, é impedido de se apropriar de seu “corpo inorgânico”.

Saviani (2001) refere-se a essa mesma questão como uma das contradições que se apresentam na sociedade capitalista advinda do próprio caráter contraditório da ideologia liberal, compreendida como ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção do autor, da contradição entre o homem e a cultura que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural (SAVIANI, 2001, p. 193).

Assim, os mesmos homens que produzem coletivamente por meio do trabalho o mundo de objetivações humanas, o gênero humano, são impedidos de se apropriarem da

realidade resultante de suas atividades, na medida em que ocupam a posição de dominados na sociedade de classes, pois assim como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se incluem a ciência (os conhecimentos, o saber elaborado) igualmente constituinte da realidade humana.

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados, separados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação 'arrancam' dos homens 'sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica vem se posicionando de forma radical frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado” a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar; tudo isso com a finalidade de garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados.

O desvelamento dessas questões pela pedagogia histórico-crítica revela sua característica fundamental que consiste em se colocar como aliada da classe dominada na luta pela superação da sociedade de classes buscando, por um lado, imprimir a crítica aos interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo – apresentado como expressão legítima, consensual e universal – e, por outro, contribuir por meio da defesa da especificidade da educação escolar e da prática pedagógica para a

socialização dos elementos culturais considerados essenciais para a formação dos indivíduos humanos nas condições históricas e sociais atuais, isto é, levando-se em conta as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes.

Cumprido assinalar que não se trata de atribuir à educação escolar um papel redentor frente aos problemas ocasionados pelas relações sociais de dominação. A compreensão de sua determinação histórica e social, bem como das reais possibilidades de desenvolvimento da atividade educativa na sociedade contemporânea, estão marcadamente presentes nas análises desenvolvidas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica. No entanto, é necessário compreender a educação escolar no interior de um processo dialético, tal como observado por Saviani (2003):

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (p. 93).

Nesse sentido, pensar uma educação efetivamente comprometida com a transformação social não é pensar a educação como sinônimo de desenvolvimento econômico ou de adaptação à lógica do sistema produtivo, mas pensar a educação comprometida com a socialização do saber elaborado, pautada por uma prática orientada por fins determinados de forma deliberada, intencional e consciente, que contribua para a superação da alienação que é fruto de determinações sociais, historicamente produzidas no interior da sociedade capitalista pelas relações sociais de dominação.

Assim sendo, Saviani (2003) afirma, ao definir a especificidade da educação escolar, que os elementos da cultura humana não a interessam em si mesmos, mas enquanto há a necessidade de que os homens os assimilarem como condição para a

produção e reprodução do próprio homem, do gênero humano. Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gerações de seres humanos.

Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operadas justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo. Nesse contexto, cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

Desse modo, as duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, desses saberes, visando a formação e o desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

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, 2003, p. 13)

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003) postula a necessária compreensão do conceito de *clássico* como categoria indispensável para a

seleção dos conteúdos do trabalho educativo. No sentido expresso pelo autor, *clássico* é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13) na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. É nesse sentido que o autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais, cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização. Nesse sentido, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e seqüenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber.

É necessário observar que nessa concepção de educação a primazia não é dada para o conhecimento espontâneo, assistemático, fragmentário, desarticulado. A pedagogia histórico-crítica considera a educação escolar como a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, que se encontra ligada, desde a sua origem (como expressão da modernidade), à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico, metódico.

Não se trata, portanto, de negar o caráter essencial da educação escolar na promoção do saber científico e, menos ainda, sua finalidade de preparar os indivíduos para os enfrentamentos postos pela prática social mediante os avanços técnicos e científicos alcançados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano, mas de

defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária todos os indivíduos humanos.

Sendo assim, o trabalho educativo, considerado como atividade mediadora no seio da prática social global, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, o que implica a concretização da socialização do saber elaborado e da instrumentalização do acesso a esse saber de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos.

Tendo em vista a compreensão do papel da educação escolar e do trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade. Nesse sentido, a categoria de trabalho educativo, concebido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), sintetiza a complexidade que envolve essa atividade.

Conforme Duarte (1998), o trabalho educativo, cujo produto não se separa do ato de produção, apresenta-se como uma produção direta na medida em que, de um lado, considera a relação estabelecida entre educador e educando no processo educativo e, de outro, pressupõe a atividade de ensino que tem como resultado direto a humanização do indivíduo. Assim sendo,

[...] o produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social,

pelo conjunto dos homens. Mas ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano (DUARTE, 2001b, p. 49).

O agir de modo intencional coloca para o educador a necessidade de compreender e antever, ainda que na forma de “síntese precária” (SAVIANI, 1995), o desenvolvimento de todo o processo educativo, a fim de possibilitar a transmissão-assimilação do conhecimento tendo em vista os problemas colocados pela prática social, bem como as conseqüências e implicações resultantes de seu trabalho que, parafraseando Saviani (1996), incide no esforço de transformar o homem do que ele é, naquilo que ele pode vir a ser.

A noção de síntese precária é discutida por Saviani (1995) ao afirmar que o ensino deve ter como ponto de partida e de chegada a **prática social**, que é comum a professor e alunos. Entretanto, como agentes sociais diferenciados, professor e alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social (conhecimento e experiência).

A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1995, p. 80)

O principal desafio do processo educativo é, portanto, o de realizar a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise que deve ser desenvolvida no decorrer do

processo de ensino⁴. Como consequência, essa passagem possibilita aos alunos uma alteração qualitativa da compreensão da prática social e uma capacidade de expressão dessa compreensão em termos tão elaborados quanto era possível ao professor no ponto de partida.

Tal desafio exige uma formação docente fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social (SAVIANI, 1995).

Conforme Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma *reflexão crítica* sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, fundamentada em um método de análise que atenda às exigências sintetizadas pelo autor nas categorias: **radicalidade**, **rigor** e **globalidade**. Sendo a pedagogia histórico-crítica expressão teórica do marxismo no campo da educação, essas categorias devem ser compreendidas a partir do referencial teórico-metodológico que as fundamenta.

Conforme o materialismo histórico-dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem em suas múltiplas determinações. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica, para a qual o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam

⁴ Sobre o processo de ensino, vide Saviani (1995), especialmente páginas 79 a 85, nas quais o autor discute com muita propriedade e de forma sistemática os métodos de ensino que preconiza para uma educação emancipatória.

o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento. O método dialético analisa, portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade (KOSIK, 1976).

Esse mesmo percurso deve ser seguido pela reflexão filosófica preconizada para a formação do professor. A categoria de radicalidade diz respeito ao necessário aprofundamento para se chegar às raízes, aos fundamentos do problema que se apresenta como objeto de reflexão ao educador. Uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam ao trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade.

Essa categoria pauta-se na concepção de crítica radical preconizada por Marx em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, na qual o autor afirma que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p. 151). Nesse sentido, a essência de um fenômeno só pode ser compreendida por meio do estudo de sua gênese, analisando como se deu seu desenvolvimento e identificando quais fatores condicionaram sua manifestação.

Duarte (2001a) destaca, como um exemplo desse tipo de pensamento, a análise crítica desenvolvida por Vigotski acerca dos fundamentos filosóficos da obra de Piaget. Conforme o autor, Vigotski assume a atitude metodológica de não diluir sua análise nos aspectos particulares dos experimentos realizados e dos dados apresentados por Piaget. Vigotski procura analisar criticamente os fundamentos, o núcleo central da teoria piagetiana, evidenciando as posições teóricas e filosóficas do autor, ou a ausência delas. Essa atitude, que permitiu a Vigotski abalar as próprias estruturas da teoria por ele analisada, deve ser tomada, segundo Duarte (2001a), como exemplo do tipo de

pensamento necessário aos educadores marxistas nos dias atuais, especialmente frente ao ecletismo tão em voga nas teorias pedagógicas do aprender a aprender⁵.

A categoria de rigorosidade responde à exigência de procedimentos sistemáticos e metódicos para o desenvolvimento da análise, com a finalidade de questionar conclusões de senso comum e generalizações apressadas ensejadas por concepções abstratas de formação humana.

De acordo com Lukács (1974) a rigorosidade é uma exigência do marxismo ortodoxo. A ortodoxia diz respeito, exclusivamente, ao método dialético que deve ser adotado, desenvolvido e aprofundado no mesmo sentido e com a mesma rigorosidade de seus fundadores, evitando-se tanto o dogmatismo quanto o ecletismo que caracterizam todas as tentativas realizadas para “superá-lo” ou “melhorá-lo”. Nesse sentido, podemos destacar o esforço dos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica em colocar suas pesquisas a serviço da construção de uma pedagogia marxista, seguindo rigorosamente os fundamentos teórico-metodológicos da dialética marxista nas análises sobre os fenômenos educacionais.

A categoria de globalidade responde à necessidade de um exame do problema em seus múltiplos aspectos e determinações, ou seja, uma visão de conjunto na qual o problema deve ser analisado em relação aos demais aspectos do contexto no qual se encontra inserido.

Conforme Kosik (1976), a realidade ou a essência do fenômeno não se apresenta de modo imediato ao homem, mas apenas de modo mediato, isto é, por meio da investigação e da elucidação das relações existentes entre a essência e o fenômeno, entre o todo e as partes. Em outras palavras, a apropriação da realidade pelo pensamento só é possível pela mediação da teoria. Assim sendo, o autor afirma que o fenômeno possui uma estrutura própria que pode ser revelada e descrita a partir da análise de seus

⁵ Sobre a crítica às pedagogias do “aprender a aprender”, vide Duarte (2001a; 2003).

fundamentos e de suas determinações possibilitando a compreensão do mesmo em sua totalidade.

Considerando que a compreensão da realidade não se dá de modo imediato, a análise dos problemas educacionais deve, portanto, seguir o princípio da investigação dialética, buscando compreender a realidade de cada fenômeno como um momento do todo, como síntese de múltiplas determinações, de forma a compreender o problema em sua globalidade.

Conforme o Saviani (1996), essas categorias não são auto-suficientes nem devem ser compreendidas como justaposições cuja somatória permitiria o surgimento da reflexão filosófica.

A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto (globalidade). Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 1996, p. 17-18)

Trata-se, portanto, de uma reflexão filosófica pautada no método dialético que possibilita ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais, visando favorecer, por um lado, a compreensão desses problemas em sua totalidade e, por outro, a análise dos condicionantes da atividade educativa para o encaminhamento de possibilidades efetivas para a promoção do aluno, isto é, para a transformação daquilo que ele é “naquilo que ele deve ser” com base em uma concepção histórico-social de formação humana (SAVIANI, 1996).

Nesse sentido, o conhecimento científico (o saber clássico) se apresenta como instrumento valioso para o desenvolvimento do trabalho educativo, tanto no que se refere à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, tendo em vista as finalidades e os objetivos da educação escolar, quanto no que se refere ao

próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direto de formação humana.

Sendo assim, a atividade educativa comprometida com os objetivos e finalidades da educação escolar, tal como concebida pela pedagogia histórico-crítica, não prescinde de uma formação do educador com bases sólidas, fundamentada em conhecimentos científicos. Tais conhecimentos orientam as análises e proposições acerca do desenvolvimento do trabalho educativo, o qual implica a transmissão-assimilação desses conhecimentos de forma sistemática, direta e intencional, tendo em vista a formação do homem como ser genérico, conhecedor da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade.

No entanto, como dissemos anteriormente, a classe dominante vem se apropriando desse conhecimento e colocando-o a serviço de seus próprios interesses, promovendo o esvaziamento da educação escolar pública destinada à classe dominada. Como consequência, temos que a formação do educador também vem sendo esvaziada por concepções pragmáticas que se fundamentam na chamada “racionalidade prática” que, ao desvalorizar a necessidade de formação científica, propõe o cerceamento da formação do educador ao âmbito da cotidianidade, o que a nosso ver, configura-se como um retrocesso para a formação intelectual⁶.

O fenômeno da formação continuada, como veremos no decorrer deste capítulo, pode ser visto como o resultado de um processo histórico de empobrecimento cultural do professor justificado pelo esvaziamento da educação escolar e pelas necessidades de formação de indivíduos adaptados a lógica do capital, que alcançou dimensões consideráveis nas políticas implementadas nos últimos anos, especialmente no Brasil.

⁶ A propósito do esvaziamento do trabalho do professor vide Facci (2004).

1.2 A formação de professores no contexto das políticas educacionais da década de 1990

A preocupação com a formação de professores ganhou centralidade ao longo da década de 1990 tanto no que se refere às políticas implementadas no Brasil com vistas a uma determinada melhoria da qualidade da educação, quanto no que se refere às pesquisas e publicações que têm refletido sobre a questão dos saberes docentes, sua profissionalização e os processos formativos capazes de garantir as competências necessárias para sua atuação na sociedade contemporânea.

As reformas educacionais deflagradas no Brasil nesse período foram acompanhadas e analisadas por alguns pesquisadores que, ao se dedicarem ao estudo de documentos oficiais, explicitaram como a realidade vem sendo explicada pelas instituições a fim de justificar suas atividades, denunciando, por meio da análise de seu conteúdo, o caráter ideológico da reforma e suas filiações com o universo neoliberal.

Nesse item, partiremos das contribuições desses trabalhos a respeito de suas importantes análises acerca do contexto político, econômico e social no qual se inserem as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990. Não é nosso propósito expor detalhadamente os aspectos que singularizam a experiência da reforma político-administrativa da educação brasileira nesse período. Nosso intuito é o de buscar delinear traços constitutivos do contexto no qual a referida centralidade da formação de professores se insere, procurando compreender as origens das orientações que a definem.

Desse modo, trataremos, num primeiro momento, de oferecer um esboço sobre as condições concretas do capitalismo que configuraram as mudanças de perspectiva de formação humana demandada à educação em decorrência da reestruturação capitalista, das inovações tecnológicas e das transformações do mundo do trabalho, para num

segundo momento, apresentar a articulação dos interesses dos ideólogos do capital para com a educação em geral e a formação de professores em particular apontando a influência dessa nova lógica de mercado na política de formação de professores da educação básica.

1.2.1 As vinculações entre a reestruturação capitalista e as demandas educacionais na década de 1990

De acordo com Frigotto (1995), a crise do capitalismo dos anos 1970/1990 coloca à educação questões vinculadas à especificidade da crise do capital caracterizada, nesse período, pelas profundas transformações no mundo do trabalho e pelas formas de sua inserção na estrutura produtiva, que se manifestaram no âmbito educacional por meio da intensificação do interesse dos “homens de negócio” pela educação e formação humana, cuja homogeneidade do discurso converge para a conformação dos trabalhadores às novas características do processo produtivo.

Com relação à crise do capital, convém assinalar a argumentação realizada por Frigotto (1995, p. 62), fundamentada na obra *O Capital* de Marx, acerca da natureza estrutural da crise do capitalismo que, segundo o autor, se apresenta como elemento constituinte do próprio modo de produção e de organização social capitalista “cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais tem como objetivo central e permanente a maximização da acumulação de capital”.

Assim sendo, as crises do capital se apresentam de forma cíclica e assumem características específicas com intensidade e formas variáveis em decorrência, justamente, da exacerbação do caráter contraditório que perpassa esse modo de produção que, por um lado, é capaz de potencializar as forças produtivas por meio do avanço científico e tecnológico e, por outro, impossibilita o rompimento com as

relações sociais de exclusão que impedem a socialização dos resultados do trabalho humano devido à necessidade de maximização dos lucros, de acumulação de capital.

Trata-se, pois, de crises que têm uma mesma gênese estrutural, mas que cada vez traz uma materialidade específica. Na busca de suplantar a crise do capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador (FRIGOTTO, 1995, p. 66).

Nesse sentido, o autor afirma que o que entrou em crise na década de 1970/1990 foi, na verdade, o que representou a solução para a crise da década de 1930: as políticas de desenvolvimento cujas bases teóricas fundamentam-se em Keynes e no regime de acumulação do modelo de produção fordista, impulsionados como uma das saídas para contornar a crise do capital no período do pós-guerra que se caracterizava por elevados índices de desemprego, por baixos salários e, conseqüentemente, pelo baixo consumo⁷.

Keynes propôs uma política econômica que atribuía papel central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas de modo a garantir o pleno emprego e os investimentos sociais necessários ao crescimento contínuo da economia, traduzido no chamado “Estado de Bem-Estar Social”. Esse modelo, associado ao modo de produção fordista, possibilitou retomar o curso de desenvolvimento econômico combinando a produção e o consumo em massa, bem como as políticas sociais de favorecimento à produtividade por meio de investimentos na reprodução da força de trabalho: educação, saúde e emprego. Tais investimentos garantiram um longo período de acumulação e reprodução do capital assegurando, além do crescimento da economia e um relativo equilíbrio social, a liberação do capital privado para investimentos em tecnologia de produção (SAVIANI, 2002; FRIGOTTO, 1995).

⁷ Conforme Saviani (2002), uma outra saída para a crise do capital foi pensada paralelamente por Hayek, cujo posicionamento é oposto ao de Keynes com relação à intervenção do Estado na economia. Entretanto, a retomada do crescimento econômico com a intervenção direta do Estado no período pós-guerra (1930), deu projeção à concepção teórico-ideológica deste último. Com a crise do modelo keynesiano na década de 1970, a posição defendida por Hayek ganha destaque, passando a protagonizar as orientações políticas cunhadas sob o neoliberalismo.

Nesse contexto, a educação também se configurava como um bem de produção, dotada da capacidade de qualificar o trabalhador por meio de conhecimentos técnicos e procedimentais exigidos para a formação do “capital humano” tido como essencial para o desempenho econômico e para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho⁸.

A difusão dessa concepção de educação, também categorizada como “produtivista” e “funcionalista” (devido ao seu caráter devidamente ajustado e subordinado às demandas do capital e às determinações do modelo fordista-taylorista de organização do trabalho e de qualificação do trabalhador), contou com o apoio de agências internacionais de financiamento, tais como FMI, BID, BIRD e de organismos multilaterais como UNICEF, UNESCO, CEPAL, CINTERFOR, USAID e OIT para o direcionamento das reformas políticas e educacionais, com vistas à promoção de investimentos em “capital humano” também nos países em processo de desenvolvimento econômico-industrial.

No Brasil, essa tendência se manifestou com a perspectiva do “adestramento e treinamento do trabalhador” na lei da educação de 1964 (FRIGOTTO, 1995), e com a “pedagogia tecnicista” implantada a partir da lei da educação de 1971 (SAVIANI, 2002). Visando acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país por meio da geração de renda e da produção da capacidade de trabalho para a produtividade, previstos no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), a Lei nº 5.692/71 atrelava educação e formação de “capital humano”, estreitando os vínculos entre a educação e o mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

⁸ A “teoria do capital humano” configura-se como um esquema explicativo elaborado por Schultz em *O Valor Econômico da Educação* (1962) e em *O Capital Humano* (1973), na tentativa de justificar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período do pós-guerra. Essa teoria estabelece relação entre o grau de escolaridade e o nível de renda dos indivíduos, e atribui aos investimentos em educação e qualificação dos recursos humanos o bom desempenho econômico de países “desenvolvidos”. Nesse sentido, os gastos com educação, passaram a configurar como investimentos necessários e desejáveis para a garantia de crescimento econômico e social (FRIGOTTO, 1995; SAVIANI, 2002).

Conforme Frigotto (1995, p. 73), no final da década de 1960 manifestaram-se, em panorama mundial, os primeiros sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento keynesiano-fordista, por meio da saturação progressiva de bens de consumo duráveis nos mercados internos, da concorrência intercapitalista e das crises fiscal e inflacionária que provocaram a diminuição dos investimentos nas políticas sociais, delineando a crise do Estado de Bem-Estar Social. Nesse contexto, e em conformidade com a necessária redefinição de políticas econômicas para contornar a crise do capital atribuída à “intervenção excessiva” do Estado, iniciou-se a defesa da retração das políticas de investimento social e da restauração das “leis naturais do mercado” pautadas na *livre concorrência* e no *Estado Mínimo*.

Para justificar a nova ordem capitalista, são tomados como fundamentos teórico-ideológicos os princípios fundamentados pela teoria neoliberal, resgatando a posição de Hayek com relação ao desenvolvimento econômico e a intervenção do Estado. As principais idéias desse autor encontram-se sintetizadas na obra *O Caminho da Servidão*, publicada em 1944, na qual busca resgatar os preceitos liberais do conceito de individualismo, em contraposição ao coletivismo e ao socialismo, bem como às políticas que caracterizam o Estado de Bem-Estar Social.

Para Hayek, qualquer forma de planejamento sobre o desenvolvimento econômico configura-se como um ato de coação contra o desenvolvimento natural e espontâneo da economia. Este deveria ser pautado na liberdade política e criativa dos indivíduos, que movidos por seus “desejos”, “dotes” e “inclinações pessoais”, contribuiriam tanto para o próprio progresso individual (verificável pela elevação do padrão de vida material), quanto para o progresso social.

O autor argumenta, nesse sentido, que se as forças espontâneas dos homens em uma sociedade livre produziram tudo o que conhecemos e consumimos, as conseqüências de se conceber mecanismos coletivos e conscientes de direcionamento

das forças sociais, por objetivos deliberadamente definidos, só poderiam conduzir a organizações sociais totalitárias, desprovidas de liberdade e personalidade, isto é, “ao caminho da servidão” (HAYEK, 1984, p. 40-45).

Embora o autor admita que esse desenvolvimento espontâneo pautado na liberdade individual tenha produzido grandes mazelas sociais, isso não minimizaria o valor e o significado do avanço, sem precedentes na história humana, possibilitado pela atividade comercial livre que teria aberto caminho para os indivíduos inovadores, para a liberdade industrial, para a produção e utilização de novos conhecimentos, para a abertura de infinitas possibilidades de criação e de satisfação de desejos de consumo, cujos benefícios teriam se estendido a todas as classes sociais e de “modo substancial”.

Partindo, portanto, da premissa de que “a liberdade econômica constitui o requisito prévio de qualquer outra liberdade”, o autor defende que a livre concorrência é o melhor método para orientar os esforços individuais e ajustar as atividades humanas para o desenvolvimento econômico, uma vez que garante aos indivíduos o poder de decidir o próprio destino, de “melhorar a própria sorte” e de alcançar o sucesso (HAYEK, 1984, p. 107).

Nesse sentido, a liberdade se manifestaria nas infinitas possibilidades de escolha que estariam à disposição dos indivíduos em uma sociedade organizada sobre as bases da livre concorrência, tais como, a possibilidade de consumir o que, quando e onde desejar; que profissão seguir; a que atividade econômica se dedicar; quando e onde fazer uso da racionalidade e da eficiência em favor próprio etc., como se as condições de existência determinadas pela sociedade de classes fossem verdadeiramente passíveis de escolha: simplesmente uma opção ou uma consequência da falta de iniciativa dos indivíduos frente às oportunidades que se apresentariam, segundo Hayek, ao alcance de todos.

Independentemente de outros desdobramentos que serão observados em

considerações posteriores, cumpre assinalar que tal concepção embasa a perspectiva que hoje perpassa os conceitos de competitividade e de flexibilidade proclamados pelo novo modo de regulação econômica que consiste na afirmação de que o sucesso ou o fracasso dos indivíduos depende de suas próprias capacidades, atributos e iniciativas de adaptação ao mercado em constante mudança, que exige indivíduos competitivos, flexíveis, rentáveis e criativos, justificando por meio de argumentos subjetivos a exclusão social de um imenso contingente de indivíduos, sob a égide da livre concorrência.

Para o neoliberalismo o uso da livre concorrência como princípio de organização social exclui a necessidade da interferência do Estado nas atividades econômicas e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos, limitando sua atuação àquelas atividades não lucrativas que não devem esgotar o tempo e os recursos da iniciativa privada.

Criar as condições em que a concorrência seja tão eficiente quanto possível, complementar-lhe a ação quando ele não o possa ser, fornecer os serviços que, nas palavras de Adam Smith “embora ofereçam as maiores vantagens para a sociedade, são, contudo de tal natureza que o lucro jamais compensaria os gastos de qualquer indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos”, são as tarefas que na verdade oferecem um campo vasto e indisputável para a atividade estatal (HAYEK, 1984, p. 60).

Nesse contexto, caberia ao Estado criar, a partir das necessidades de liberdade econômica do mercado e dos indivíduos, a estrutura legal que garanta o bom funcionamento de certas instituições como o sistema financeiro, os mercados, e os “canais de informação” e formação, minimizando o protagonismo do Estado nas atividades de controle e de planejamento da economia como agente planejador e financiador de políticas sociais (HAYEK, 1984, p.59).

Paralelamente, a perspectiva neoliberal defende a utilização das instituições do Estado, dentre elas a escola, para a implementação de reformas radicais no âmbito político, econômico, cultural e jurídico necessárias à nova sociabilidade imposta pela

reestruturação da ordem capitalista, que passa a ser assumida pelas economias mundiais como a única saída para mais uma crise cíclica do capital. Trata-se da necessidade de reprodução no plano ideológico das características imprescindíveis à conformação dos indivíduos a uma dura realidade de adaptação à lógica competitiva e flexível do mercado, para garantir o sucesso em uma sociedade “naturalmente” excludente. Em outras palavras, é necessário convencer os indivíduos sobre a lógica de competitividade que embasa a política excludente da livre concorrência na qual a sobrevivência no mercado de trabalho é garantida àquele que melhor se adapta às circunstâncias e ditames do capital, oferecendo as melhores condições de venda da própria força de trabalho.

Nesse sentido, Frigotto (1995, p. 80) afirma que a reestruturação da ordem capitalista (caracterizada pelo Estado Mínimo, pela restrição dos ganhos de produtividade assim como das garantias e da estabilidade do emprego, pela retomada das leis de mercado sem restrições, pelo aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e moderar o consumo, pela diminuição dos impostos sobre o capital e igualmente das receitas públicas e dos investimentos em políticas sociais) não se apresenta, unicamente, como uma saída para a crise, mas como um mecanismo de recomposição da reprodução do capital. Tal mecanismo objetiva garantir a maximização da acumulação à custa da intensificação do processo de alienação, decorrente dos novos elementos que se apresentam de modo específico para a organização do trabalho e para a formação humana com a crise do modelo fordista-keynesiano.

Conforme Saviani (2002, p. 22), o colapso desse modelo de acumulação do capital coincide com as transformações de base material impulsionadas pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas ocorridas em seu interior, cujo resultado se materializou no avanço tecnológico proporcionado pela superação da mecanização pela automação, dando origem a uma nova “revolução industrial” de base microeletrônica. O

aspecto revolucionário dessa mudança estaria na possibilidade da transferência para as máquinas das operações intelectuais, ampliando a capacidade produtiva do trabalho humano por meio de processos auto-reguláveis de produção que automatizam o saber e o fazer humanos.

Entretanto, assim como observado anteriormente, o que poderia significar a liberação do homem “para a esfera do não-trabalho”, mediante a generalização da apropriação do avanço tecnológico, converte-se, sob as relações sociais de dominação, em ampliação da exclusão social. O avanço tecnológico, apropriado privadamente pelas classes proprietárias dos meios de produção, foi transformado em um meio para alterar o processo produtivo “introduzindo a acumulação flexível a qual substitui o fordismo-taylorismo pelo toyotismo” (SAVIANI, 2002, p. 23).

Na década de 1980 o taylorismo e o fordismo já não se apresentavam como meios únicos no processo produtivo, mesclando-se com outras formas de organização do trabalho que buscavam responder ao processo de reestruturação econômica com base na produtividade e na competitividade, dentre os quais se destaca o toyotismo. Essas experiências fizeram surgir novos processos de trabalho caracterizados pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e polivalente do trabalhador, por novos padrões de produtividade e por novas formas de adequação à lógica de mercado, cujos desdobramentos tornaram ainda mais agudas a exploração da força de trabalho e a marginalização social por meio do desemprego estrutural⁹ (ANTUNES, 2005).

Em contraposição ao modelo fordista, caracterizado pela produção e consumo em massa, pela fragmentação das funções, pelo controle do tempo e dos movimentos, pela separação entre a elaboração e a execução no processo de trabalho, o toyotismo

⁹ Antunes (2005, p. 25 e 31) ressalta que a acumulação flexível e a especialização flexível são expressões de uma processualidade, que tendo a “Terceira Itália” como experiência concreta, teria possibilitado o advento de um “novo paradigma produtivo” que articula o desenvolvimento tecnológico e a desconcentração produtiva. Entretanto, o toyotismo ou o “modelo japonês”, configura-se como o modelo de maior impacto na reestruturação produtiva, tanto pela revolução técnica proporcionada, quanto por sua potencialidade de propagação “que hoje atinge escala mundial”.

caracteriza-se por uma produção diversificada e dirigida pela demanda, isto é, pelo consumo, mediante a criação e utilização de métodos, tais como o *just in time* e o *kanban*, que buscam otimizar o tempo, o espaço e a forma de exploração do trabalho vivo, com vistas a aumentar a produtividade e a qualidade dos produtos, maximizando os lucros empresariais (ANTUNES, 2005, p. 25-34).

Esse movimento de renovação na relação produção e trabalho, por meio da incorporação de um novo padrão tecnológico, possibilita a promoção e veiculação pelos ideólogos do capital, de uma imagem “apologética” da produção flexível como aquela que superaria a separação entre concepção/planejamento e execução do trabalho, assim como da especialização técnica advinda da fragmentação das funções, ambas intrínsecas ao fordismo-taylorismo e prementes aos elementos de estranhamento (alienação) do trabalho. Entretanto, Antunes ressalta que a “substituição” do modelo de produção fordista pelo toyotismo “*só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e de valorização do capital*” (ANTUNES, 2005, p. 41, grifo do original).

Conforme o autor, para atender às demandas cada vez mais individualizadas do mercado consumidor com qualidade e menor tempo, a produção flexível necessita de trabalhadores com características mais flexíveis, tais como: a) capacidade de operar com várias máquinas simultaneamente, adaptando-se aos imprevistos da produção, tendo em vista os processos complexos e vulneráveis de automação do sistema produtivo; b) capacidade de organizar o próprio trabalho com relação ao tempo e ao espaço da produção; c) capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar com os elementos do grupo de forma satisfatória; d) envolvimento com os objetivos e metas da empresa.

Essas características demandariam, por sua vez, uma formação mais sólida e mais geral, que poderia ser suprida por uma educação básica guiada por determinados preceitos de qualidade e de gestão, de origem empresarial, capaz de dotar o trabalhador

[...] da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. (HIRATA, 1994, p. 130)

É verdade que essas características do trabalhador contrastam de modo efetivo com a qualificação requerida pelo modelo fordista-taylorista, no qual o trabalhador era treinado para o trabalho fragmentado, parcelar, repetitivo e isolado. Porém, a formação do trabalhador requerida pelo novo modo de acumulação capitalista, não significa uma maior qualificação, nem mesmo a superação do fenômeno de estranhamento do trabalho.

Como o trabalhador é colocado diante de um sistema de máquinas automatizadas e integradas, é necessário que exerça sua atividade em equipe, não apenas pelo fato de que a flexibilidade exige uma distribuição rotativa dos trabalhadores conforme as necessidades da produção e uma adaptação flexível e ágil do sistema de produção mediante a demanda por novos produtos, mas também porque os problemas e imprevistos que surgem em um setor atingem o conjunto do processo produtivo. Esse contexto de trabalho exige o envolvimento do trabalhador com os objetivos e metas da empresa, o que supõe “a incorporação e aceitação por parte dos trabalhadores, da política concorrencial e de competitividade formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores” (ANTUNES, 2005, p. 40).

É justamente nesse aspecto que se dá o fenômeno de estranhamento, de alienação do trabalho, menos perceptível devido ao seu caráter mais “consensual”, “envolvente” e “participativo”, porém, não menos manipulatório (ANTUNES, 2005, p. 42). Embora nesse modelo de organização do trabalho ocorra uma diminuição das hierarquias, uma redução do despotismo no chão de fábrica e uma maior participação do trabalhador na concepção do processo produtivo, por meio de sugestões para melhorar a

qualidade e a produtividade (o que imputa ao trabalhador o sentimento de responsabilidade tanto pela produção quanto pela qualidade do produto), o produto resultante de seu trabalho lhe continua sendo, em grande parte, estranho, assim como os são, os conhecimentos sobre os processos autômatos das diversas máquinas que opera.

Os elementos e atributos que definem a qualidade dos produtos, a forma de concebê-los, ou a decisão de produzi-los independem do trabalhador, pois ainda que atinja, de forma circunstancial, um grau de autonomia com relação ao trabalho, dada a sua importância no processo produtivo para resolver problemas e imprevistos sem prejudicar o andamento e a velocidade da produção, o trabalhador permanece alienado porque sua participação, seu pensar e seu agir são para o capital, encontram-se subordinados a objetivos e decisões que não lhe coube eleger e que, na maioria das vezes, desconhece (ANTUNES, 2005, p. 41-45).

Nesse sentido, Antunes (2005, p. 42) afirma que o estranhamento no modelo toyotista é decorrente de elementos singulares que se manifestam pelo “envolvimento cooptado” do trabalhador, bem como das entidades representativas de classe: os sindicatos, que diante da flexibilização dos direitos trabalhistas devido às condições impostas pelo mercado, se limitam à participação dentro da ordem, debatendo sugestões, direitos e condições de trabalho “no universo da agenda e do ideário neoliberal”.

O mesmo ocorre com a qualificação do trabalhador. Embora esse modelo, teoricamente, necessite de uma capacitação intelectual mais elevada, o que explica o interesse e a defesa da educação básica pelos capitalistas, bem como da valorização de aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos na qualificação do trabalhador polivalente, participativo e flexível, isso não implica, necessariamente, a generalização das potencialidades promovidas pelo avanço tecnológico. Assim como no processo produtivo a subordinação se dá por meio da “subsunção do ideário do trabalhador

àquele veiculado pelo capital” (ANTUNES, 2005, p. 42), no processo educativo, a educação e a formação humana se submetem à delimitação dos conteúdos que satisfazem aos novos conceitos de conformação do trabalhador, portanto, ao ideário capitalista.

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana. Ou seja, as inovações tecnológicas [...] estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações (FRIGOTTO, 1995, p. 144).

Nesse sentido, podemos afirmar que a questão da valorização dos aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos na qualificação do trabalhador, considerando as demandas que essa questão apresenta para o campo educativo, aponta mais para um esvaziamento do que para um enriquecimento da formação humana. Essa questão vem sendo observada por alguns pesquisadores que têm se dedicado ao estudo das noções de qualificação profissional, bem como das relações entre trabalho e educação e suas configurações nas reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990, especialmente no que se refere à emergência do conceito de competência como código de formação privilegiado para o novo modo de produção capitalista.

De acordo com Guedes (2005), a valorização dos aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos na qualificação do trabalhador está ligada a conhecimentos sobre o trabalho que se encontram em uma dimensão tácita do saber, ou seja, um conhecimento construído a partir da experiência individual ou coletiva no cotidiano da atividade produtiva e que nem sempre pode ser expressado pelo indivíduo que o detém, o que dificulta sua apropriação e sistematização pelo capital. Como esse conhecimento é de grande importância para a resolução dos problemas e imprevistos que ocorrem na produção, o capital passa a valorizar tanto o saber-fazer quanto o saber-ser do

trabalhador, incorporando-o à produção sob o conceito de **competência**. Assim sendo, “a formação por competência é defendida no âmbito empresarial como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível” (GUEDES, 2005, p. 48).

Hirata (1994, p. 130-133), refere-se a essa mesma questão chamando a atenção para o fato de que a noção de competência é marcada política e ideologicamente pelo paradigma da produção flexível, correspondendo a um modelo pós-taylorista de qualificação caracterizado pela crise dos postos de trabalho, dos perfis ocupacionais e da definição de tarefas especializadas ao trabalhador. Essas características explicariam, em certo sentido, a imprecisão da noção de competência e a referência a aspectos gerais sobre as aptidões e as capacidades individuais e subjetivas do trabalhador que haviam sido desprezadas pela organização científica do trabalho.

Tais referências convergem para a defesa de uma formação mais geral que valoriza o saber-ser do trabalhador (pautado pela qualificação tácita ou social e desenvolvido no próprio âmbito da atividade produtiva), amplamente solicitado para a implementação de novas tecnologias, pela organização do trabalho em equipes, pela rotação de tarefas e pelo maior envolvimento nas estratégias de produtividade da empresa, sem que essas exigências se convertam, necessariamente, em ganhos salariais para o trabalhador.

Para Ramos (2002), a emergência da noção de competência teria ocorrido mediante o “tensionamento” da noção de qualificação cuja dimensão experimental passa a ser valorizada em detrimento das dimensões conceitual e social.

A primeira (conceitual) porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda (social) porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações

coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. (RAMOS, 2002, p. 402)

Conforme a autora, o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação implica na definição de novos parâmetros de formação geral e profissional, de acesso e manutenção do emprego, de classificação e de remuneração. Tais implicações explicam o movimento de reformulação dos sistemas de ensino em vários países do mundo que associado aos processos de mundialização da economia e à crise do emprego colocam a necessidade de criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas, dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho, dentre os quais se destaca a noção de competência (RAMOS, 2002, p. 401-403).

O reflexo da valorização dessa perspectiva de formação no âmbito educativo, segundo Guedes (2005), se dá a partir da caracterização da “nova” função da educação voltada para a questão da empregabilidade e centrada, portanto, no modelo de formação por competências, tido como ideal para o desenvolvimento de um processo formativo voltado para a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho. Esse modelo, por sua vez, apropria e objetiva categorias preconizadas pela “nova ordem” capitalista no âmbito da produção, tais como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total, tendo como norte o determinismo tecnológico, isto é, a crença no avanço tecnológico e nas novas formas de organização do trabalho como fatores determinantes para a organização educacional.

Ramos (2002, p. 405) contribui para a compreensão dessa questão ao identificar nas reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990, nos âmbitos estrutural

e curricular, um “tensionamento” da qualificação pela competência, no qual são consideradas as dimensões *conceitual*, que reconhece a aprendizagem por vias formais mediante a redefinição da formação (antes centrada nas habilitações e agora na área profissional “como expressão de uma potencial polivalência”), e *experimental*, que destaca, para a definição do perfil profissional, as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. A dimensão *social*, que evidenciaria os múltiplos e variados aspectos, além dos saberes e dos diplomas, que atuam na configuração social e técnica do trabalho, é desconsiderada pelas reformas educacionais fazendo prevalecer o determinismo tecnológico sobre os demais elementos que se apresentam para a qualificação profissional.

A autora ainda observa a existência de uma “marca cartorial” na relação entre educação, emprego e prestígio social, que justificaria, na realidade brasileira, a valorização da dimensão conceitual da qualificação, bem como a proteção aos diplomas e titulações, também utilizados como mecanismos de seleção ocupacional num contexto de crescente desemprego. Entretanto, ainda que os títulos e diplomas sejam importantes para a inserção profissional, os mesmos não garantiriam a permanência no mercado de trabalho que passa a depender das competências adquiridas e atualizadas constantemente como garantia de empregabilidade. Nesse contexto se inscreve a demanda pela educação continuada no ideário da formação profissional por meio da qual se daria a “aquisição e a renovação de competências” consideradas necessárias tanto à reinserção ou realocação do indivíduo no mercado de trabalho, quanto à manutenção do emprego (RAMOS, 2002, p. 406).

As competências tornam-se, assim, referência no meio educacional, configurando-se como “código privilegiado” de formação para o mundo do trabalho, no sentido de conferir a legitimidade das aprendizagens frente à demanda empresarial, estabelecendo uma determinada coerência entre a educação e os conteúdos reais do

trabalho e, conseqüentemente, o estreitamento dos vínculos entre a escola e a empresa, seja na formação inicial, básica ou profissional, seja na formação continuada. O privilégio dessa orientação na formação humana na contemporaneidade se justificaria pelo seu aclamado caráter geral, dinâmico, mutável e flexível em conseqüência, justamente, de sua amplitude conceitual que incide, basicamente, na flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão, apontadas como competências básicas para um sem número de atividades profissionais, bem como para o exercício pleno da cidadania.

Assim sendo, a educação básica é erigida como um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais implicadas na construção de uma sociedade pautada por novos processos de socialização, pela mudança constante nas relações sociais e de trabalho e pelas novas exigências de qualificação para o novo perfil de trabalhador e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, Campos (apud SHIROMA; CAMPOS, 1997) afirma que a defesa da educação básica na formação do trabalhador atende a dois aspectos de um mesmo objetivo: o de preparar o trabalhador para a adaptação requerida pela flexibilidade e pelas constantes mudanças dos processos produtivos. O primeiro aspecto refere-se à necessidade de elevar o nível de escolaridade do trabalhador visando, de um lado, melhorar seu desempenho profissional e, de outro, desenvolver um comportamento caracterizado por atitudes receptivas às mudanças. E, o segundo aspecto, refere-se à necessidade de dotar o trabalhador de uma formação geral mais sólida considerada imprescindível ao treinamento em serviço e aos programas de educação continuada.

Para Guedes (2005), a defesa da educação básica ainda assume uma outra característica na formação do trabalhador de novo perfil que envolve o projeto pedagógico desenvolvido no cotidiano das empresas. Tal projeto implica na cooptação do trabalhador, uma vez que a ênfase nesse processo de formação se dá por meio da

participação e do envolvimento dos trabalhadores com os objetivos de competitividade e de produtividade da empresa:

Em nossas análises, observamos que esse projeto pedagógico é desenvolvido por meio de cursos de treinamento, mensagens visuais e escritas espalhadas pela fábrica. Portanto, sua eficácia depende de os trabalhadores saberem ler e escrever, para que possam se apropriar dos conteúdos da nova pedagogia da fábrica. Essa pesquisa levou-nos a concluir que esse aspecto do novo sistema produtivo constitui-se em um fator, dentre outros, que justifica a exigência de formação escolar básica aos trabalhadores da produção como requisito de acesso ou de permanência no emprego. (GUEDES, 2005, p. 49)

Desse modo, é possível afirmar que a educação básica tal como vem sendo compreendida pelos empresários e pelo poder público não tem como princípio o pleno domínio dos conhecimentos científicos e intelectuais sobre os quais se fundamentam as novas técnicas produtivas, mas apenas o de disponibilizar aos trabalhadores aqueles conhecimentos de ordem operacional, capazes de dotá-los das competências necessárias à atuação polivalente e flexível no mercado de trabalho, uma vez que polivalência e flexibilidade não são sinônimos de maior qualificação, mas de intensificação do trabalho (FRIGOTTO, 1995; ANTUNES, 2005).

Conforme Saviani (1994), na sociedade capitalista, o conhecimento e o saber foram convertidos em força produtiva cuja apropriação se dá de modo privado e exclusivo pela classe dominante. É da essência dessa sociedade, portanto, que o trabalhador não detenha os meios de produção, mas apenas a força de trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para operar a produção. (SAVIANI, 1994, p. 161)

É nesse sentido que devemos compreender porque ao mesmo tempo em que se defende a ampliação do acesso à educação básica, se providencia seu esvaziamento por

meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho, pela intensificação da exploração do trabalhador e pela justificação da exclusão social, convertendo a função específica da educação, compreendida como o processo de humanização, em um meio para a satisfação das necessidades de adaptação e enquadramento dos indivíduos ao capital (MARTINS, 2004).

Convém ainda assinalar que o interesse dos capitalistas frente ao trabalho, à educação básica e à qualificação profissional na década de 1990, não medindo esforços, inclusive, para captar e adulterar os reclames da sociedade e dos trabalhadores da educação configura-se como um mecanismo de recomposição hegemônica da classe dominante mediante o ajuste neoliberal que, no campo educativo, revitaliza a teoria do “capital humano”, colocando a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países e como atrativo para investimentos empresariais de capital internacional.

Conforme Gentilli (1998, p. 105), a orientação neoliberal continua a justificar a educação em termos econômicos, afirmando o caráter utilitário dos investimentos em educação para o desempenho do mercado e a expansão econômica dos países em âmbito globalizado. Porém, ao contrário do *Welfare State* “que incrementava o gasto público social e destinava cada vez mais recursos à área educacional”, centralizando o planejamento e o funcionamento de sua estrutura, o neoliberalismo propugna o recuo da intervenção do Estado no financiamento e na gestão da educação, atribuindo ao mercado o papel regulador dos mecanismos descentralizadores de investimento na formação de trabalhadores competentes para um mercado competitivo e excludente.

Para efetuar essa inversão, a perspectiva neoliberal passou a proclamar, por um lado, a crise da qualidade, da eficiência e da produtividade da escola como conseqüência da centralidade e da burocratização características do Estado interventor, que seria incapaz de assegurar a democratização do acesso à educação a todos os

indivíduos, assim como da qualidade das práticas pedagógicas para assegurar a formação adequada às demandas do processo produtivo. Por outro lado, passou a defender a institucionalização de mecanismos competitivos e “meritocráticos” para orientar os investimentos nas instituições educativas, o estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade e, a vinculação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. A questão central para a melhoria da qualidade da educação, desse modo, não estaria no aumento de recursos financeiros, mas na gestão racionalizada e descentralizada desses recursos com base na produtividade; não estaria também na ampliação dos quadros de recursos humanos para a educação, mas na qualificação e capacitação dos docentes, especialistas e gestores escolares (GENTILLI, 1998, p. 16-19).

Nesse contexto se inserem as reformas educativas implementadas nos países da América Latina e Caribe na década de 1990, que inspiradas nas orientações político-ideológicas neoliberais associadas à reestruturação produtiva e às conseqüentes mudanças no perfil dos trabalhadores, orientam-se para a flexibilização nos investimentos, na estrutura organizacional das escolas, e do trabalho educativo (SAVIANI, 2002).

Para Moraes (2003), a década de 1990 é reconhecidamente o período das reformas na educação brasileira no qual se viu a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, tais como, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, CEPAL, OREALC, entre outros (que mais uma vez exercem protagonismo no gerenciamento do desenvolvimento capitalista), por meio da elaboração de vasta documentação recheada de diagnósticos, análises e propostas para a reforma educativa e econômica direcionadas aos países da América Latina e Caribe. Nesses documentos, a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento

econômico do país, atribuindo à formação docente uma importância estratégica para a efetiva implementação das políticas educacionais.

Tal constatação pode ser confirmada por uma das justificativas apresentadas pelo MEC e SEF nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), no que se refere à necessidade emergente de investimento na formação docente com vistas à superação do fracasso escolar:

O professor não pode ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (p. 33)

Uma outra constatação que chama a atenção, desta vez no trabalho de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), diz respeito à produção e disseminação massiva de documentos oficiais que, na avaliação das autoras, atendem à necessidade dos organismos internacionais e das instituições responsáveis pela reforma educacional no Brasil, de “popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas”, sendo capazes de penetrar o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano, apresentando-se como demanda necessária e consensual à modernidade.

A produção desses documentos também aponta para o caráter conservador e contraditório que se impõe à reforma educacional, mediante a necessidade do capital de generalização da educação básica sem colocar em risco os interesses da classe dominante de perpetuação de sua condição na organização social. Trata-se do caráter centralizador do ideário da reforma neoliberal, que apesar da defesa e promoção da descentralização dos mecanismos de investimento e de gestão da educação, como apontado anteriormente, busca garantir a não socialização efetiva do saber, por meio de documentos, leis, diretrizes e parâmetros que ditam a ordem dos conteúdos, dos

métodos e dos processos de formação a serem empreendidos na educação nacional, assim como do controle dos programas de formação de professores.

A fim de evidenciar essa característica centralizadora da reforma educacional, que consideramos fundamental para a análise das concepções que embasam a formação docente sob a ótica oficial na década de 1990, propomos a apresentação das questões apresentadas em documentos oficiais que se destinam a delimitar as demandas colocadas para a formação de professores mediante as exigências para a educação básica.

Em síntese, cumpre assinalar que essas orientações encontram-se afinadas com a reestruturação produtiva capitalista e com o novo modelo de regulação política e econômica ocorridos no cenário mundial. Desse modo, vêm acompanhadas por princípios pedagógicos pretensamente imbuídos do poder de formar o homem para os enfrentamentos postos pela sociedade marcada pela dinâmica de mercado mais flexível, competitivo e inconstante, bem como por avanços na produção do conhecimento e das tecnologias de informação e comunicação, atribuindo à educação para o século XXI a função de preparar o “trabalhador de novo perfil” dotado de competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível” (MORAES, 2003, p. 08).

1.2.2 A demanda pela formação de professores nas políticas educacionais da década de 1990: adequação profissional às novas exigências do mercado

As demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na tese da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão-de-obra qualificada, começam a ser difundidas no Brasil a partir da década de 1990 com a promoção de reformas educacionais e de

programas de educação pautados na competitividade em decorrência da centralidade da educação para os novos modelos de produção.

Nesse contexto, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor em particular deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, cuja finalidade última é a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção, quanto no que se refere ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

Conforme Shiroma e Campos (1997) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) a importância econômica atribuída à educação nesse contexto, foi tratada, primeiramente, em um documento da Cepal de 1990 intitulado *Transformación productiva com equidad*, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (América Latina e Caribe).

As recomendações do documento giravam em torno da necessidade de investimentos em reformas dos sistemas de ensino com a finalidade de adequá-los a oferta de conhecimentos e habilidades específicos à reestruturação do sistema produtivo, dentre os quais se destacam: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, priorizando a educação básica para o desenvolvimento dos mesmos.

Nesse mesmo ano, a educação básica foi tema da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), cuja síntese, dada na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), incide em orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem, contudo, aumentar exageradamente os gastos ou os recursos financeiros e humanos destinados à educação.

Financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência contou com a participação de 155 países signatários da Declaração, agências internacionais e profissionais destacados da educação do mundo todo, interessados nas metas, estratégias, e referenciais elaborados por esses organismos para a universalização da educação básica até o ano 2000.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a Conferência foi o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) com a finalidade de consolidar os princípios acordados na Declaração e articulados ao *Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All)*, que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob coordenação da UNESCO.

Conforme a Declaração, no início da década de 1990 mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escola, dentre as quais 60 milhões eram meninas, e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais, dentre os quais dois terços eram mulheres. Diante desse quadro, o documento apresenta orientações para a universalização da educação básica, aliando os avanços alcançados com as novas tecnologias, realizações científicas e culturais, à experiência acumulada em muitos países que teriam promovido o progresso educacional por meio de reformas, pesquisas e inovações educacionais.

A Declaração propõe que a educação desenvolva as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) tidas como essenciais para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos (e em alguns casos, garantir a própria sobrevivência) e, principalmente, para ensiná-los a “aprender a aprender”, tendo em vista que a educação deve ser concebida como um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Conforme o documento, somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios que se

apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental incidiria no volume de informação disponível no mundo contemporâneo, que estaria crescendo em ritmo acelerado e agregado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado.

As NEBA compreendem os chamados *instrumentos essenciais para a aprendizagem*: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os *conteúdos básicos da aprendizagem*: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que configurariam “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” atendendo às necessidades e às características culturais das diversas realidades existentes entre os países e entre as localidades de um mesmo país (BRASIL, 1993, p. 02).

Entretanto, diante do diagnóstico insatisfatório acerca da qualidade da educação, a Comissão propõe, para além do acesso à educação básica: a) a articulação entre os instrumentos e os conteúdos que constituem as NEBA aos novos meios de difusão e de comunicação dos mesmos, isto é, às novas tecnologias e aos meios de comunicação de massa, como tevê, rádio etc.; b) formulação de programas nacionais de educação que definam os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos; c) implementação de sistemas de avaliação de desempenho voltados para a verificação dos resultados efetivos das aprendizagens.

Uma outra questão que merece atenção no documento, diz respeito ao alargamento do conceito de educação, tanto no que se refere à exigência pela ampliação do número de anos da escolaridade básica, indicando a incorporação da educação infantil, quanto no que se refere ao conceito de aprendizagem, que não se limita à educação escolar e aos conteúdos formais. Nesse sentido, novas formas de “educar” e novos mecanismos de formação são acionados, tais como os meios de comunicação e os

serviços de assistência social.

Diante dessas condições, “o papel vital dos educadores” é destacado juntamente com o da família e o da comunidade, na seção *Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado*, no artigo 7º intitulado *Fortalecer Alianças*. O documento aponta para a necessidade do fortalecimento de alianças para o oferecimento e financiamento da educação básica, uma vez que a comunidade escolar não deve esperar que as autoridades responsáveis pela educação “supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa” (BRASIL, 1993, p. 04).

Assim sendo, temos que a Declaração afirma a necessidade de investimentos na educação básica para a erradicação do analfabetismo a partir de uma série de exigências com relação à formulação de estratégias de planejamento, gestão e avaliação da qualidade da formação oferecida. Porém, no que se refere ao financiamento, o documento apresenta uma série de possibilidades de mobilização de recursos humanos e financeiros, voluntários, públicos ou privados, delegando tal tarefa às famílias, aos professores e administradores escolares, incluindo a supervisão da utilização dos recursos e dos programas disponibilizados à educação.

Embora o documento apresente como uma de suas metas o investimento urgente na situação social docente, por considerá-la elemento decisivo na implementação das propostas e das políticas educacionais com vistas à universalização da educação básica, não há maiores esclarecimentos sobre como esses investimentos deverão ser realizados. Entretanto, é possível inferir sobre essa questão a partir das recomendações para a formação docente preconizadas pela UNESCO, assim como pela ótica de investimentos na educação básica preconizada pelo Banco Mundial, ambos co-patrocinadores da Conferência.

O Banco Mundial publicou no ano de 1995 o documento *Prioridades y*

Estrategias para la Educación, no qual podem ser encontradas as diretrizes políticas elaboradas pelo organismo (a partir das conclusões resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos) com o objetivo de orientar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, buscando na educação a sustentação para uma política de contenção da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

De acordo com Torres (1996), a partir de 1990 o Banco Mundial decidiu voltar os investimentos destinados à educação para **insumos** como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e acessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais consideradas imprescindíveis para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Nesse sentido, a autora destaca o interesse do organismo pela concentração de recursos e de investimentos na educação básica, pautado pela idéia de que esse nível de educação seria responsável pelos maiores ganhos sociais e econômicos (em relação ao custo-benefício) requeridos para um desenvolvimento sustentável e a longo prazo, assim como para a diminuição da pobreza.

A vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico aparece de forma cristalina no discurso do Banco Mundial quando determina que uma das principais finalidades da educação básica é a de formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, apud TORRES, 1996, p. 131)

Com base nessa afirmação, o organismo sinalizaria para a necessidade de investimentos na reforma curricular, como condição para a construção das habilidades, competências e atitudes requeridas pelas transformações sociais, assim como em determinados *insumos*, em especial, daqueles que interferem diretamente na escolaridade, para garantir a qualidade e a eficiência da educação.

Nesse sentido, Torres (1996, p. 135) observa que, embora o organismo apresente um elenco de fatores considerados determinantes para o aprendizado efetivo dos indivíduos, segundo ordem de prioridade: *biblioteca, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe*, as recomendações incidem sobre os investimentos no aumento do tempo de instrução, na elaboração e distribuição de livros didáticos e na melhoria do conhecimento dos professores “privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância”.

Ainda de acordo com a autora, o aumento do tempo, prevê a extensão dos dias letivos e da carga horária, bem como a adequação ou flexibilização dos horários, dos períodos letivos e das tarefas de casa. Já o investimento em livro didático é justificado por seu baixo custo e pela alta incidência sobre a qualidade da educação e do rendimento escolar, em decorrência de sua característica auto-instrutiva e programada. Além disso, o livro didático possibilitaria, por si só, a operacionalização do currículo, isto é, sua realização efetiva em sala de aula, compensando os baixos níveis de formação docente. Nesse sentido, o organismo recomenda que a produção e distribuição dos livros seja realizada pelo setor privado, cabendo ao setor público a capacitação dos professores para sua efetiva utilização, além da elaboração de guias didáticos.

No que se refere à melhoria do conhecimento do professor, o Banco Mundial reconhece os saberes docentes como determinantes para a aprendizagem dos alunos,

considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de oferecer maiores vantagens com relação ao financiamento.

Desse modo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo e projetada para uma formação superior, centrada nos aspectos pedagógicos, uma vez que os conhecimentos gerais devem ser garantidos por um ensino secundário de qualidade. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa que, na avaliação do Banco Mundial, não garante melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Já a capacitação em serviço deve ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Essas orientações foram endossadas pela UNESCO que em 1996 publicou o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XXI*, sob coordenação do francês Jacques Delors¹⁰. A Comissão teria identificado, durante o período de 1993 a 1996, as necessidades e tendências consideradas essenciais à formação dos indivíduos para os enfrentamentos de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos seriam específicos ao novo século e reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos, bem como a centralidade da formação docente para implementar a reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

¹⁰ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no ano de 1998 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, com o apoio do Ministério da Educação. Na apresentação da edição brasileira do Relatório Jacques Delors (2002) – como ficou conhecido no Brasil –, o então Ministro Paulo Renato de Souza destacou sua importância para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país, afinada com as orientações dos organismos multilaterais.

De acordo com o Relatório, são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação para o século XXI em âmbito global. Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 66) destacam algumas tensões consideradas centrais pela Comissão, tais como: ser cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as características locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas por conhecimento científico e tecnológico, sem desprezar sua autonomia; adaptar o indivíduo para a “indispensável competição”, sem deixar de oferecer oportunidades iguais; conciliar competitividade com solidariedade; enfim, “resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes”.

Para enfrentar essas tensões, a Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*, como um processo que ocorre **ao longo de toda a vida**: o “aprender a aprender”, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos indivíduos. São eles:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, que espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não

negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2002, p. 101-102).

No que se refere ao *aprender a fazer*, o documento é taxativo quanto à obsolescência do modelo de qualificação profissional frente às características de formação do trabalhador (operadores e técnicos) exigidas pelos novos processos de produção, que demandam domínio cognitivo e informativo dos sistemas tanto para as tarefas de produção (comando das máquinas, manutenção e vigilância), quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, que implicam o *aprender a conhecer*. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo (“grupos de projetos”), cuja principal referência no documento é o modelo japonês, a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas pelo *aprender a viver juntos* (DELORS, 2002, p. 93-94).

É nesse sentido que o Relatório afirma que as indústrias, os empresários e empregadores têm dado muito mais importância à “competência pessoal” do trabalhador, do que a uma qualificação associada à idéia de “competência material” ou ao sentido tradicional, isto é, adquirida pela formação profissional técnica ligada à concepção de trabalho prescrito (DELORS, 2002, p. 94). Essa competência pessoal é considerada pelo documento como

[...] uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, *considerado como agente de mudança*, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida. (DELORS, 2002, p. 94, grifo nosso)

Tendo em vista as constantes transformações do processo produtivo em busca de competitividade, a rápida evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos e o aumento do tempo livre em decorrência da flexibilização dos contratos de trabalho e do desemprego, a Comissão propõe uma compreensão ampliada dos tempos e espaços de formação.

A educação básica é concebida como principal acesso à formação de habilidades e de competências iniciais, tais como, leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas, cálculo, valores, atitudes e aptidões, que permitiriam aos indivíduos a preparação para aprendizagens futuras, para prever e adaptar-se às mudanças, para atualização e desenvolvimento profissional permanentes no contexto da “sociedade educativa”. Entretanto, sendo a educação compreendida como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, os espaços e as oportunidades para aprender tenderiam a se multiplicar e a se diversificar, abandonando os sistemas formais e os limites da aquisição de conhecimentos para ocupar novos espaços e explorar novas possibilidades.

Nesse sentido, a educação de adultos também é objeto de atenção da Comissão, que recomenda a utilização do potencial educativo desses novos espaços para satisfazer as demandas da população em geral por educação. Os novos espaços seriam: a) das comunidades e das ações comunitárias; b) do mundo do trabalho, sugerindo a formação em alternância escola/empresa, assim como o estabelecimento de parcerias entre esses espaços de formação, como garantia da necessária aproximação entre a formação inicial e contínua dos trabalhadores; c) do lazer, sugerindo a utilização do tempo livre para o desenvolvimento pessoal e cultural; d) dos meios de comunicação (DELORS, 2002, p. 113-116).

Admitindo o papel ambicioso atribuído à educação para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, a Comissão apresenta suas expectativas, não menos ambiciosas, com relação à atuação do professor. Assim como o trabalhador da indústria

(operadores e técnicos) o professor também é considerado um *agente de mudança*, responsável pela concretização das reformas do sistema educativo e do ideário da educação para o século XXI. Sua contribuição é tida como essencial para a formação do caráter e do espírito das novas gerações para que compreendam e dominem o fenômeno da globalização visando à coesão social, à construção de um futuro universal, plural e democrático, à tolerância e compreensão mútua e, finalmente, à existência de um mundo tecnologicamente unido (DELORS, 2002, p. 152-153).

Nesse contexto, são destacadas pela Comissão as novas tarefas atribuídas ao professor: a) tornar a escola um local mais atraente aos alunos; b) “fornecer-lhes a chave de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”; c) discutir e enfrentar problemas sociais, tais como, pobreza, fome, violência, drogas, tolerância, controle da natalidade etc., buscando suprir as falhas deixadas pelos pais, instituições religiosas e poderes públicos na compreensão dessas questões; d) prolongar o processo educativo estabelecendo ligação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos; e) despertar a curiosidade; desenvolver a autonomia e estimular o rigor intelectual; f) criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente; g) formar, enfim, para o exercício da cidadania (DELORS, 2002, p. 152-154).

Para tanto, o professor deve ser dotado das seguintes características: competência, profissionalismo e devotamento. Também deve ter a capacidade de trabalhar em equipe e de estabelecer uma “nova relação” com os sujeitos aprendentes no desenvolvimento da prática pedagógica. Sendo assim, o professor deve

[...] passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 2002, p. 155)

Para dar conta de tais desafios, a formação do professor deve ser igualmente

pautada por novas perspectivas que visem melhorar a qualidade da educação, especialmente do estágio inicial da educação básica, no qual se acredita que são formadas as atitudes da criança com relação ao estudo, a imagem que faz de si mesma e os valores morais que a acompanharão ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, o Relatório destaca a necessidade de investimento, em todos os países, na qualidade e motivação do professor, recomendando algumas medidas a serem tomadas quanto:

- ao *recrutamento*, preferencialmente de professores com formação pedagógica;
- ao *controle* e à inspeção sobre o desempenho dos professores por meio da avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos;
- à reforma dos sistemas de *gestão* dos estabelecimentos de ensino;
- à *participação de agentes exteriores à escola*, em especial os pais e a comunidade;
- às *condições de trabalho*, sugerindo remuneração satisfatória e comparável à formação, e incentivos especiais aos professores que trabalham em locais afastados ou “pouco convidativos”;
- aos *meios de ensino*, destacando a necessidade de investimentos nos “manuais” didáticos (tomando como referência, a esse respeito, as orientações do Banco Mundial), e na introdução de “meios tecnológicos” para a difusão mais ampla de novos conhecimentos e de competências;
- à *formação inicial e contínua* (DELORS, 2002, p. 159-161).

No que se refere à formação docente, o Relatório adverte que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial”, chamando a atenção para a necessidade de atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas pelo professor, também referidos como **competência na disciplina** a ser ensinada e **competências pedagógicas** (DELORS,

2002, p. 160).

Tais competências devem ser adquiridas na formação inicial pautada, “sobretudo”, nos quatro pilares da educação, na formação por competências e na formação para a pesquisa, com vistas à resolução de problemas. A Comissão também defende a formação inicial em nível superior, preferencialmente nos institutos de formação, que devem estreitar os vínculos com as universidades.

Com relação à formação contínua, o Relatório adverte para a necessidade do desenvolvimento de programas de formação aos quais o professor possa recorrer freqüentemente, especialmente por meio de tecnologias de comunicação adequadas e do ensino à distância.

Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social (DELORS, 2002, p. 162).

Cumprir destacar que a Comissão compreende a formação contínua como um meio eficiente para a introdução de reformas, de novas tecnologias e de novos métodos nos sistemas de ensino, podendo ocorrer em outros espaços que não os do sistema educativo. Nesse sentido, o Relatório recomenda que o professor exerça outras profissões, fora do contexto escolar com o objetivo de adquirir familiaridade com outros aspectos do mundo do trabalho, da vida das empresas, do meio econômico, possibilitando, entre outras coisas, uma visão ampliada da realidade e uma ligação mais estreita entre o ensino e mundo do trabalho, entre o saber e o saber-fazer.

As recomendações da UNESCO, PNUD, UNICEF e Banco Mundial para a educação básica e formação de professores foram igualmente proclamadas por outros organismos multilaterais, cujos documentos também serviram de base para as reformas dos sistemas de ensino dos países da América Latina e do Caribe, dentre os quais se

destacam: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL e UNESCO, 1992) para o qual o investimento na profissionalização docente configurava-se em estratégia técnica e política, e o *Boletín Proyecto Principal de educación em América Latina y el Caribe*, (PROMEDLAC, 1993), que pretendia articular transformação produtiva com equidade, a partir das reformas da educação e do conhecimento com vistas à competitividade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Assim sendo, as recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e para a cultura da empregabilidade. A formação de professores não escapa a essa lógica.

O elemento norteador das reformas na formação docente advém das concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas. À semelhança do que ocorre com a formação do trabalhador em geral, o modelo “tradicional” de formação de professores é também considerado obsoleto pelo discurso reformador. Diante das novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado, com o objetivo de não prejudicar o “andamento” do processo educativo e a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, um modelo de formação tradicional pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado, na avaliação dos reformadores, para dar conta da complexidade e da dinâmica do cotidiano no qual se desenvolve o trabalho educativo. Assim sendo, ao modelo tradicional, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação*

reflexiva e pela competência.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a profissionalização é uma proposição problemática uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer” que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida. Para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

No Brasil, a política educacional da década de 1990, associada à política de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação da economia em âmbito global, foi iniciada na era Collor, ganhando força e concretude nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da “modernização” e da “globalização”, tendo a educação como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

O primeiro documento que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”. Os documentos subsequentes ao Plano Decenal expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos.

Na avaliação de Shiroma e Evangelista (2003, p. 87) os documentos nacionais apresentam uma leitura particular da reforma educacional, na qual se distinguem dois

pólos: “um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente”.

Segundo as autoras, a estratégia adotada pelo governo FHC foi intervir inicialmente no primeiro pólo por meio da produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na *Qualidade Total*, com o objetivo de adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados. Essa prática institucionalizou mecanismos competitivos e meritocráticos como orientadores de investimentos nas instituições escolares.

Na segunda etapa, procurou-se intervir na *lógica da organização escolar* e das *práticas educativas*, propondo mudanças no sistema de formação docente. Nesse contexto, o professor assume um protagonismo fundamental para garantir a consecução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A primeira mudança concreta no sistema de formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 que, além de possibilitar a implementação de ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo *locus preferencial*¹¹ de formação foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE). Em consonância com a desqualificação docente, as agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (curso magistério, no ensino médio, pedagogia e licenciaturas, no ensino superior) foram considerados inadequados para a formação do professor de novo perfil. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e

¹¹ Os ISE foram eleitos, inicialmente, como *locus exclusivo* e mais tarde *preferencial* para a formação de professores.

justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática.

Nesse contexto se inserem os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo MEC/SEF (BRASIL, 1998), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer nº 09/2001 do CNE. Os Referenciais propõem um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos serão confirmados posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que são contemporâneas ao PROFA.

Cumprе ressaltar ainda que esses documentos configuram o mesmo universo de iniciativas para melhorar o desempenho do governo na definição de políticas para a formação de professores que até a Conferência de Dakar em abril de 2000¹², não tinham sido suficientes para suprir os *déficits* de formação, especialmente de um grande contingente de professores envolvidos na tarefa de alfabetizar¹³.

¹² A Conferência de Dakar reuniu os países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, para que os países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo apresentassem os resultados de suas políticas educacionais efetivadas durante a década de 1990, assim como os encaminhamentos para a próxima década.

¹³ Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), em 1998 mais de 100 mil professores em exercício na educação básica no país não haviam completado o primeiro grau; outros 100 mil possuíam apenas o primeiro grau. Desse total, cerca de 180 mil professores atuavam como alfabetizadores.

1.2.3. Referencias para a Formação de Professores

Publicado em 1998, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) configuram-se, segundo a SEF, como “fruto” das discussões e elaborações de diversos profissionais: equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas, pesquisadores e educadores de todos os estados brasileiros. Sua legitimidade como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 87), esse consenso foi alcançado após uma ampla “consternação” mobilizada pelos reformadores em torno das mazelas da educação nacional servindo-se da crítica formulada por educadores nas décadas de 1970 e 1980, além da cooptação de intelectuais expressivos no meio educacional para justificar o discurso reformador por meio de fóruns, congressos e publicações. Nesse sentido, cabe assinalar que o discurso veiculado no documento apresenta afirmações das quais não se pode discordar, especialmente com relação ao processo histórico de desvalorização do magistério, à pauperização intelectual e financeira do professor e à precariedade das instituições escolares.

Entretanto, embora admita a necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.), o documento atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões e aposta na incorporação de algumas tendências para a formação do “novo perfil profissional” do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de “qualidade” mesmo em condições adversas.

Para redimensionar o papel do professor, sua prática e sua formação, o documento retoma a discussão realizada pelo Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) acerca da ampliação do conceito de educação e da importância da educação básica para a formação de cidadãos autônomos e participativos, afirmando a necessidade de se considerar os quatro pilares da educação na formação docente.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), o trabalho educativo é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em condições particulares e específicas, em consequência da própria natureza da atuação profissional do professor, caracterizada como um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandariam ações e soluções imediatas e específicas ao contexto.

Para responder a esses desafios, os Referenciais propõem que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais, assim como pela utilização dos conhecimentos adquiridos para a resolução de situações-problema e para a tomada de decisão rápida em função do contexto. Em outras palavras, a formação de professores deve orientar-se para um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Esse saber-fazer deve ser pautado pelo *conhecimento profissional*, isto é, pelo conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício da profissão. O conhecimento profissional deve ser construído pelo professor na formação inicial e ampliado nas ações de formação continuada. É definido pelos Referenciais como

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções

profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (BRASIL, 1998, p. 85)

Os Referenciais também definem cinco âmbitos de conhecimento profissional do professor: a) conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; b) conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; c) conhecimento geral e profissional; d) conhecimento pedagógico e d) conhecimento experiencial, contextualizado em situações educacionais. Conforme o documento, esses âmbitos estão intimamente relacionados e devem ser garantidos na formação dos professores como condição para a qualidade de seu trabalho pedagógico.

Em decorrência da concepção de conhecimento profissional e da realidade educativa concebidos pelo documento, é proposto um modelo de formação que tomaria o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, e a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores do processo formativo.

De acordo com os Referenciais, ser um professor profissional exigiria o compromisso com os resultados de seu trabalho e com o próprio processo de formação, além de “um estilo próprio e envolvimento pessoal” para dar conta das funções que lhes são atribuídas na contemporaneidade. Essas funções ampliam, para além da docência, o leque de tarefas e responsabilidades que devem ser assumidas pelo professor. São elas:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- gerir os trabalhos de classe;
- propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
- participar da comunidade profissional. (BRASIL, 1998, p. 81)

Conforme o documento, essas funções devem ser tomadas como ponto de partida e de chegada para a definição das competências necessárias ao exercício profissional. Nesse sentido, a formação de professores é construída em torno da reflexão sobre uma prática polivalente e flexível que se constitui, simultaneamente, em origem do conhecimento e do aprendizado, bem como em espaço de aplicação, com vistas à vinculação entre o saber e o fazer e a qualidade do desempenho profissional do professor.

As competências elencadas nos Referenciais configuram-se, segundo o próprio documento, em objetivos que devem orientar as decisões a respeito da eleição de conteúdos, metodologia, avaliação, organização curricular e institucional. As competências trazem para o campo da formação de professores uma determinada concepção de *competência profissional*, entendida como a

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoiase, portanto, no domínio de saberes teóricos, mas não apenas teóricos, refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 1998, p. 61).

As competências configuram-se, portanto, como pontos de convergência entre as necessidades do contexto do trabalho educativo e as características pessoais do professor. Devem ser identificadas nas situações de trabalho e apresentadas como características básicas a serem incorporadas pelos professores em processos formativos, inicial e continuado, com vistas a um bom desempenho profissional. Devem, ainda, ser desenvolvidas progressivamente, cabendo às agências formadoras organizá-las e avaliá-las considerando as características particulares e subjetivas dos docentes, sem perder de vista a realidade em que irão atuar. A citação a seguir, apresenta o elenco das competências básicas a serem consideradas nos cursos de formação docente:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana,

justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.

- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.
- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos.
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.
- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.
- Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos,

de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.

- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.
- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional. (BRASIL, 1998, p. 82-84)

Além das competências básicas, outro determinante da qualidade do trabalho educativo é apontado no documento oficial sobre formação docente. Os Referenciais identificam uma dimensão tácita no trabalho pedagógico, para a qual seria necessário conhecimento teórico, instrumental e experiencial para “improvisar com o máximo de qualidade, em situações singulares” (Brasil, 1998, p. 59). Tal dimensão é denominada *habitus*, isto é:

[...] uma forma de proceder pouco consciente que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. Essa idéia de *habitus* expressa um tipo de “criação informada”, improvisação inteligente, semelhante ao que se costuma chamar “jogo de cintura”. (BRASIL, 1998, p. 59)

Com base nessa categoria de *habitus*, o documento afirma que o êxito profissional do professor dependeria de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e de resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Tal interação dependeria dos conhecimentos experienciais, elaborados a partir da prática profissional para os quais é fundamental o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Ambos permitiriam ao professor tomar decisões, adotar atitudes e procedimentos adequados a cada circunstância e, por esse motivo, não devem ser desprezados nos processos formativos. Um princípio metodológico que permitiria a inserção eficiente desses aspectos na formação e atuação docente seria a formação reflexiva.

De acordo com os Referenciais, a formação reflexiva deve ser incorporada à

formação do professor de modo a potencializar a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora. Nesse sentido, admite-se a existência de um *conhecimento prático*, de um tipo de fazer que se mostra nas ações cotidianas do professor; e de uma *reflexão na ação*, verificável nas atitudes imediatas, cuja capacidade interpretativa permitiria tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto. Tal posicionamento reforça a valorização dos atributos pessoais do professor, assim como o comprometimento com os resultados de seu trabalho (BRASIL, 1998, p. 58).

O documento pauta-se em estudos¹⁴ que identificam três níveis de conhecimento envolvidos na atuação pedagógica do professor: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. Conforme o documento, a prática reflexiva deve configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática.

Cumprе assinalar que a prática reflexiva aparece no documento como: a) um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico (ao lado da resolução de problemas) para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional (teórico, experiencial e pedagógico); b) e uma competência, também designada como atividade intelectual, a ser aprendida pelos professores no exercício próprio de suas funções. Nesse sentido, os Referenciais ressaltam a importância da construção de competências para a (re)construção da dimensão profissional e da identidade do professor.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo o documento, a compreensão da formação docente como um processo contínuo. Tendo em vista as constantes mudanças econômicas, políticas e sociais consideradas em

¹⁴ As principais referências adotadas no documento estão baseadas nos estudos de Schön (2000); Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993).

âmbito global, o documento adverte para a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo o exigir (mediante as demandas sociais por educação e formação humana). Nesse sentido, o documento introduz uma concepção de formação docente pautada no desenvolvimento profissional permanente.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

A citação aponta para o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, deveria ter clareza sobre a obsolescência dos saberes em uma realidade em constante mudança. Nesse sentido, a formação inicial é considerada importante e insubstituível na formação do professor. Entretanto, como meio para a elevação do nível e da transformação de competências, especialmente dos professores que se encontram em exercício, a formação inicial não seria suficiente e apresentaria limites. Desse modo, o documento atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre. Em outras palavras, o “aprender a aprender” é apresentado pelo documento como uma característica do “ser profissional”.

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais necessárias à atuação docente, mediante as demandas sempre flutuantes do mundo em constante mudança. Essa atualização deve estar apoiada na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de auto-avaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais.

Compreendida pelo documento como parte integrante do exercício profissional

do professor, a formação continuada deve ser orientada pelos mesmos objetivos gerais, perspectivas e conhecimentos da formação inicial, compondo um sistema integrado de desenvolvimento profissional permanente, cuja organização deve ficar a cargo das instituições formadoras. Visando atender às necessidades formativas dos professores no contexto de suas práticas, o documento determina que a formação continuada deva ocorrer: a) na própria escola, por meio da reflexão compartilhada, do trabalho em equipe, da tomada de decisão, da criação de grupos de estudo, da supervisão e orientação pedagógica, da assessoria de profissionais especialmente contratados para esse fim; b) em cursos e programas de formação, palestras, seminários e intercâmbios que favoreçam a ampliação do universo cultural do professor, a atualização e a troca de experiências.

Para garantir a articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas do sistema de ensino, na formação inicial e continuada de professores, o documento cria a figura do *professor formador*. Na formação inicial, esse “profissional”, que deve ser um professor experiente¹⁵, tem o papel de receber o estagiário em sua turma e com ele discutir suas ações, posições, perspectivas e dificuldades, além de orientar de forma compartilhada, o projeto de trabalho do estagiário. Essa perspectiva pauta-se na concepção de que a “competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse sentido, o documento considera essencial que os sistemas educacionais criem as possibilidades para que os professores experientes assumam atividades de formação sem abandonar a função de regência de classe.

¹⁵ De acordo com os Referenciais, um professor é considerado experiente quando construiu um “repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia-a-dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto, é depois que tiver desenvolvido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional” (BRASIL, 1998, p. 73).

Na formação continuada, a figura do professor formador surge como um parceiro experiente que orienta os processos de atualização das questões relevantes às dificuldades, aos desafios e aos projetos nos quais as escolas e sistemas de ensino se encontram envolvidos. Tal orientação possibilitaria um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, mediante a orientação da instituição formadora.

O professor formador configura, pois, como o elo entre os processos formativos planejados pelas instituições formadoras e a incorporação do conteúdo desses processos pelos professores, especialmente no cotidiano da prática que se efetiva no contexto escolar.

As orientações dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), além de apontar para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, ainda aponta para preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, com vistas à garantia de implementação da reforma.

No que se refere ao alinhamento com os organismos multilaterais, o documento se apropria dos mesmos conceitos, conteúdos e orientações metodológicas sugeridas por esses organismos para a formação dos professores, reduzindo o trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

Com relação à criação de mecanismos de inserção da reforma educativa por meio das práticas escolares, o governo federal, por meio do MEC/SEF, elaborou e procurou implementar, nacionalmente, programas de formação continuada e de certificação docente. Os programas de formação continuada, especialmente aqueles elaborados a partir de 1998, buscaram seguir rigorosamente as orientações preconizadas pelos Referenciais. Nesse contexto se insere o PROFA, cuja elaboração, implementação

e coordenação encontram-se pautadas nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), tanto no que se refere à compreensão da formação continuada, quanto no que se refere à utilização da figura do professor formador.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA

O presente capítulo descreve o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), evidenciando a natureza e a composição dos materiais. Num primeiro momento, realizamos a caracterização do Programa: a quem se destina, quais são seus objetivos, qual a sua estrutura e o seu funcionamento. Essas informações foram coletadas nos materiais impressos do próprio Programa, especialmente no documento geral de apresentação, e nas introduções de cada módulo do curso. Num segundo momento, apresentamos os conteúdos e objetivos de cada um dos módulos do PROFA, bem como as atividades de que são compostos.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi concebido e elaborado por uma equipe pedagógica coordenada pela professora Telma Weisz¹⁶, doutora em psicologia escolar pela Universidade de São Paulo, considerada como uma das mais expressivas divulgadoras do trabalho de Emilia Ferreiro no Brasil, tendo inclusive prefaciado a publicação de algumas obras desta autora em português¹⁷.

Segundo a “Biografia do Profa”, que se encontra na Coletânea de Textos do Módulo III (BRASIL, 2001e), o projeto teria resultado de uma conversa institucional ocorrida em outubro de 1999 entre a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a TV Escola, da qual também teria participado a coordenadora do Programa. Inicialmente, a proposta consistiria na elaboração de programas de vídeo que comporiam a grade da

¹⁶ Atualmente, a professora Telma Weisz coordena junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo um programa semelhante ao PROFA, chamado Letra e Vida iniciado no ano de 2003.

¹⁷ Ferreiro, 1995; Ferreiro; Teberosky, 1999.

programação da TV Escola, e na elaboração de um guia de orientações sobre como trabalhar com os programas, que seria disponibilizado pela *internet* no *site* do MEC. Ficaria assim, a cargo das agências formadoras interessadas em fazer uso do Programa gravar os vídeos, copiar e imprimir os textos diretamente da *internet* para o desenvolvimento do curso.

Após um primeiro período de planejamento e de elaboração do material pela equipe pedagógica, o Programa teria sido apresentado no final do primeiro semestre de 2000, ao então Ministro da Educação Paulo Renato Souza e à SEF, que decidiu pela reprodução do material e dos programas de vídeo para distribuição em *kits* às instituições formadoras.

De programa de vídeo para a tevê, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores passa a configurar uma política educacional de investimento na qualidade do Ensino Fundamental por meio da formação continuada de professores, especialmente da rede pública de ensino. Essa característica explica, de certo modo, a preocupação: com a fidelidade às orientações para a exibição dos vídeos, isto é, sem cortes, seguindo as indicações de pausa e os encaminhamentos de discussões; e com a racionalização do tempo marcadamente presente no planejamento das atividades, devidamente cronometradas, no interior das unidades. Tal decisão teria exigido a reorganização total do cronograma e a ampliação da equipe pedagógica que teria trabalhado em ritmo acelerado para garantir a finalização dos materiais em tempo hábil. Esse ritmo de trabalho gerou tamanha expectativa nos idealizadores do Programa que a conclusão do primeiro módulo do curso foi assim descrita na “Biografia do PROFA”:

Às vésperas do Natal, após um ano da primeira conversa oficial sobre o projeto escrito e catorze meses da discussão das primeiras idéias, por meio de um processo de gestação difícil e repleto de intensas emoções, deu-se à luz o *kit* completo de materiais impressos e videográficos do Módulo I do Programa (BRASIL, 2001e, p.04)

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (que passou a ser chamado pelo “apelido” de PROFA em seu processo de concepção, que ocorreu concomitante ao de implementação no primeiro ano de sua existência em 2001), apresenta-se como modelo metodológico de profissionalização que pretende ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao professor que alfabetiza. Articula-se harmonicamente a outros projetos do MEC e atende às especificações contidas nos Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) tomados como uma das ações importantes rumo ao fortalecimento do compromisso do poder público para com a profissionalização do magistério em favor da qualidade da educação escolar.

A título de confirmação da importância atribuída ao PROFA pelo governo federal como programa de investimento na capacitação docente e na qualidade da educação escolar, citaremos um artigo de Paulo Renato Souza, no qual avalia a situação da educação brasileira, em especial, sobre “a chaga” da repetência (que, na sua opinião, configura para o sistema de ensino e para o país um desperdício de recursos), expondo as iniciativas políticas para solucionar o problema no período em que foi Ministro da Educação:

A melhoria nos índices de repetência se verificou, nesse mesmo período (1995-2002), juntamente com uma elevação também muito expressiva em todos os indicadores de qualidade na educação básica, desde a formação dos professores até a disponibilidade de livros para as bibliotecas, passando pela qualidade das escolas. Nada disso foi obra do acaso. As políticas foram claras e sua execução, controlada com esmero. A definição dos Parâmetros Curriculares, a ênfase nos programas de formação de professores, as ações voltadas para o treinamento dos professores como os Parâmetros em Ação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), a atenção ao livro didático, cuja entrega costumava atrasar meses e passou a chegar às escolas antes do início das aulas - agora avaliado e com garantia de qualidade -, são apenas alguns exemplos de ações que contribuíram para melhorar os indicadores de qualidade. (SOUZA, 2003)

Buscando aconselhar o novo governo, Paulo Renato Souza ainda acrescenta que

“é preciso dar continuidade às políticas de qualidade que vinham dando resultado, como os programas de treinamento de professores (Parâmetros em Ação e Profa), e que foram esquecidos recentemente” (SOUZA, 2003).

A descrição do PROFA foi elaborada com o intuito de evidenciar as características mencionadas no início deste capítulo, chamando a atenção para os conteúdos do Programa e para a organização dos mesmos em torno das competências que deverão ser desenvolvidas pelos professores “progressivamente” a cada atividade e módulo do curso. Também chamamos a atenção nessa descrição para a orientação pedagógica construtivista tanto no que se refere à metodologia de alfabetização proposta pelo Programa, quanto à experiência docente em processo de formação. Neste último caso, o fenômeno educacional é definido como predominantemente psicológico, cognitivista, comportamental, subjetivo e reflexivo e estabelece uma identificação direta entre a manifestação da aprendizagem e a formação de competências. É necessário frisar que tal orientação se aplica à metodologia empregada na formação do professor por ser considerada necessária à reconstrução da prática pedagógica. Para os idealizadores do Programa,

[...] essa dinâmica de trabalho [de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização] supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. *O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação.* Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania... (BRASIL, 2001b, p.04-05; grifo nosso)

Cumpramos ressaltar que não nos deteremos à descrição de cada uma das atividades propostas pelo PROFA ou dos textos utilizados como referência para a formação do professor alfabetizador. As atividades e os textos, somente serão objetos de nossa

atenção na medida em que esclarecerem proposições, aspectos ou orientações metodológicas que forem relevantes para análise dos fundamentos teóricos e epistemológicos do Programa, a ser desenvolvida no próximo capítulo.

2 Caracterização do PROFA

Segundo o *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é a segunda iniciativa do Ministério da Educação para a difusão de conhecimentos didáticos e metodológicos, com a finalidade de oferecer aos sistemas públicos de ensino, e às chamadas agências formadoras¹⁸, as condições técnicas fundamentais para o exercício pleno da alfabetização na formação continuada dos professores que alfabetizam, seja na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou na educação de jovens e adultos.

A primeira iniciativa do MEC no mesmo sentido de qualificação profissional por meio da formação continuada de professores teria ocorrido com a implementação do *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado*, também conhecido como *Parâmetros em Ação*, ou ainda, *PCN em Ação* (1999-2000). Por oferecer condições didáticas e metodológicas para a implementação dos objetivos, orientações didáticas, conteúdos e competências preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental, o programa *Parâmetros em Ação* foi exigido como pré-requisito para que as secretarias de educação pudessem também trabalhar com o PROFA. O próprio *Guia de Orientações*

¹⁸ Tanto os idealizadores do Programa quanto o MEC previam a possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições de ensino interessadas na implantação do PROFA em processos de formação continuada, permitindo, assim, a adesão não apenas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mas também dessas instituições denominadas “agências formadoras”.

Metodológicas Gerais do PROFA (BRASIL, 2001b) apresenta roteiros de estudo, fotos, relatórios e depoimentos de professores e formadores de diversos estados brasileiros que participaram do programa Parâmetros em Ação como exemplos de situações de desenvolvimento profissional docente, uma vez que as estratégias metodológicas gerais de formação continuada são comuns aos dois programas.

O principal objetivo do PROFA é o de desenvolver, por meio de um aprofundamento didático acerca dos conhecimentos construídos nos últimos vinte anos sobre os processos de alfabetização, “as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001a, p.05). Para tanto, o Programa prevê a necessidade de criação de espaços *in loco* para a formação continuada de professores, nos quais devem ser privilegiados por um lado, as condições que favoreçam a criação de um grupo permanente de formação e, por outro, um modelo de trabalho que respeite os “saberes do grupo” pautado na metodologia da *resolução de problemas* e na *prática reflexiva*.

Os materiais escritos e videográficos que compõem o PROFA foram elaborados a partir da seleção de dois conteúdos considerados “nucleares” para a formação do alfabetizador:

- a. os processos por meio dos quais ocorrem as aprendizagens da leitura e da escrita com base na teoria psicogenética, construtivista;
- b. a organização de situações didáticas que atendam às necessidades diversas de aprendizagem dos alunos promovendo a autonomia intelectual, a interação, a cooperação e a disponibilidade para a aprendizagem. (BRASIL, 2001a)

O segundo conteúdo é considerado decorrência do primeiro, isto é, para que o professor possa organizar as situações didáticas que atendam às necessidades consideradas essenciais para o bom desempenho de suas funções como profissional da educação, é necessário que compreenda mediado pelo PROFA, uma determinada teoria

sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita pelos quais os alunos passam. Essa mediação assenta em um dos pressupostos do Programa que compreende a necessidade da existência de uma cultura escolar centrada no “direito de aprender”, propondo um modelo de formação centrado no “direito de aprender a ensinar” como garantia da melhoria da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, da superação do fracasso escolar na alfabetização (BRASIL, 2001a). Tal cultura é interpretada como essencial para que crianças, jovens e adultos “venham assumir a condição de cidadãos da cultura letrada” (BRASIL, 2001c, p.03).

Segundo expressa o Documento de Apresentação do PROFA (BRASIL, 2001a), embora tenha ocorrido uma mudança de paradigma nos últimos anos com relação à alfabetização, e isso seja conhecido pelos professores que têm tido acesso a publicações e cursos durante esse período, o Programa promete criar condições para que professores e *formadores* passem pela experiência coletiva de construção de conhecimento específico na área de didática a fim de incorporar efetivamente à prática pedagógica as contribuições da teoria psicogenética sobre como ocorre a alfabetização e sobre como promovê-la no espaço escolar, mesmo em salas numerosas como as da escola pública.

O curso é ministrado por um professor *formador* que deve integrar, preferencialmente, o quadro de pessoal da secretaria de educação ou demais instituições parceiras. O Programa determina que o tempo de dedicação à tarefa de formador seja de pelo menos vinte horas semanais, tanto para a preparação e planejamento das atividades previstas para a formação em grupo, quanto para a leitura e análise dos registros realizados pelos professores destinados a avaliação. Também estão previstas em sua atuação: a participação em reuniões e a observação das salas de aula dos professores cursistas. Os idealizadores do PROFA consideram que:

[...] uma das principais tarefas do formador deste Programa é contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores; e,

ao fazê-lo, estará inevitavelmente contribuindo para o seu próprio desenvolvimento: *tal como o professor, o formador também aprende ensinando*. (BRASIL, 2001b, p.03; grifo nosso)

Como o formador também aprende enquanto pratica a atividade de formar professores, este profissional recebe um treinamento inicial de apenas 32 horas, e é acompanhado por um coordenador geral responsável pela orientação e avaliação do grupo juntamente com a equipe técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Essa orientação é realizada durante reuniões que contam com a participação de outros formadores em cidades-pólo no decorrer da implementação do curso. O Programa coloca como condição para o efetivo trabalho deste formador o acesso à *internet* para que possa comunicar-se com a equipe técnica e participar dos fóruns de discussão na Rede Nacional de Formadores.

O PROFA é um curso presencial que totaliza 180 horas de formação previstas para serem desenvolvidas em 45 semanas. Inicialmente a carga horária total do curso era de 160 horas. No entanto, como o Programa foi elaborado ao mesmo tempo em que foi desenvolvido – ao longo do primeiro ano de sua implementação, em 2001 – considerou-se necessário ampliar algumas unidades em decorrência de sua própria avaliação.

Distribuídos em três módulos compostos por unidades que equivalem a um ou mais encontros, 75% do tempo é destinado à formação em grupo com três horas de duração; e 25% destinado ao trabalho individual, que compreende o estudo e a produção de textos e de materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao formador para avaliação, para o qual se destina uma hora de trabalho. A proposta para o desenvolvimento do curso consiste em encontros semanais.

Os materiais foram organizados em *kits* e entregues às secretarias de educação e às agências formadoras. Os *kits* são assim apresentados:

Material escrito:

- *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a): destinado a todos os envolvidos com o PROFA;
- *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b): destinado aos formadores;
- *Guia do Formador – Módulo I* (BRASIL, 2001c), *Módulo II* (BRASIL, 2001d), e *Módulo III* (BRASIL, 2001e): destinado aos formadores;
- *Coletânea de Textos – Módulo I* (BRASIL, 2001f), *Módulo II* (BRASIL, 2001g), e *Módulo III* (BRASIL, 2001h): destinado a professores e formadores;
- *Fichário/Caderno de Registros*: destinado a professores e formadores;
- *Catálogo de Resenhas* (BRASIL, 2001i): destinado ao grupo;
- *Manual de Orientação para o uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola* (BRASIL, 2001j): destinado ao grupo.

Material videográfico:

- Série de vídeos *Processo de Aprendizagem*: onze vídeos que compõem o Módulo I;
- Série de vídeos *Propostas Didáticas I*: nove vídeos que compõem o Módulo II;
- Série de vídeos *Propostas Didáticas II*: nove vídeos que compõem o Módulo III;
- Um *Vídeo do Formador*.

O *Documento de Apresentação* (BRASIL, 2001a) foi elaborado tendo como principal objetivo apresentar o PROFA e contextualizá-lo em meio às expectativas e iniciativas do governo federal em busca da melhoria da qualidade do ensino frente aos graves índices de analfabetismo e, principalmente, de fracasso escolar na alfabetização, especialmente nos sistemas públicos.

Nesse documento é possível ter acesso não apenas ao modelo de formação de professores concebido pelo Programa, pautado na formação por competência, na resolução de problemas e na prática reflexiva, mas, também, às concepções de alfabetização adotadas por seus idealizadores e pela Secretaria de Educação Fundamental, com base na teoria psicogenética, construtivista. Por meio do documento, os idealizadores ainda pretendem convencer os envolvidos com o curso sobre as vantagens da implementação do sistema de ciclos para as séries iniciais do Ensino Fundamental – previsto na LDBEN nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais –, para a superação do fracasso escolar.

O sistema de ciclos não teria sido definitivamente implementado devido à resistência dos professores que desconheciam os pressupostos que o orientam. Segundo o documento, esse sistema traduziria uma concepção de aprendizagem como processo contínuo que exige a definição de “objetivos de aprendizagem claros e coerentes com as possibilidades reais dos alunos”, bem como a “adequada formação dos professores para ensinar mais e melhor” (BRASIL, 2001a, p. 11).

No *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (BRASIL, 2001b) encontram-se explicitados os pressupostos e os objetivos gerais do modelo de formação continuada adotado pelo PROFA; os conteúdos, as metodologias e as estratégias metodológicas de formação, e a orientação para a construção, na prática, de determinadas “competências de formador” para o formador.

O Guia de Orientações ainda apresenta propostas e relatos de experiência de formadores que participaram do *Programa Parâmetros em Ação*, que “refletem por escrito” a prática desenvolvida com grupos de educadores em todo o país, além de fotos e roteiros de estudo que ilustram situações de desenvolvimento profissional docente (BRASIL, 2001b, p.06). Em decorrência das características desse documento, apresentaremos uma análise mais aprofundada de seu conteúdo no capítulo três.

O *Guia do Formador* (BRASIL, 2001c, 2001d, 2001e) é composto por orientações detalhadas sobre as seqüências de atividades de formação propostas para cada unidade dos módulos do Programa que devem ser desenvolvidas ao longo das 45 semanas de curso. Para cada módulo há um Guia do Formador. O Guia também possui um anexo denominado “Apontamentos”, nos quais foram agrupados textos com a finalidade de subsidiar o formador no encaminhamento de discussões sobre os conteúdos trabalhados, e na operacionalização dos programas de vídeo.

A *Coletânea de Textos* (BRASIL, 2001f, 2001g, 2001h) reúne textos de dois tipos: os *literários* e os de *estudo obrigatório*. Embora os “literários” sejam assim classificados são, na verdade, textos de diferentes gêneros que devem ser lidos pelo grupo no início do trabalho, em um momento reservado para este fim, denominado *Leitura Compartilhada*. Para cada unidade o formador dispõe de três opções de títulos. A escolha é subjetiva, isto é, cabe ao formador realizar a escolha, segundo critérios próprios, assim como a leitura do texto, em voz alta, para o grupo.

De acordo com o PROFA, esses textos têm a

[...] finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar de uma boa história. É importante que os professores descubram que ler e ouvir a leitura de bons textos não tem hora nem idade. (BRASIL, 2001d, p. 20)

Observa-se que os textos apresentam-se categorizados a partir das sensações ou reflexões que pretendem provocar nos leitores e não têm, necessariamente, relação com o conteúdo que será abordado no encontro. Desse modo, o PROFA apresenta textos para: “saborear”, “apreciar”, “encantar”, “emocionar”, “informar”, “arrepiar”, “divertir”, “conhecer” ou “conhecer melhor”, “ficar sabendo”, “surpreender”, “refletir”, “pensar”, “cantar”, “rir”, “instigar”, “relembrar”, “se deleitar”, “se identificar”, “sonhar”

ou “lamentar”¹⁹. A título de exemplo, registramos as opções de textos “literários” de uma das unidades dos módulos. Trata-se da Unidade 1 do Módulo II, intitulada *Para organizar o trabalho pedagógico*. Nesta unidade, o formador tem como opções os seguintes textos: para **pensar**, *A fábula da águia e da galinha* – Leonardo Boff; para **se emocionar**, *Doras e Carmosinas* – Fernanda Montenegro; e, para **apreciar**, *Como um rio* – Thiago de Mello (BRASIL, 2001d, p. 24).

Em março do ano de 2006, a revista Nova Escola publicou, em reportagem intitulada “Alfabetização: todos podem aprender”, uma entrevista com a professora Telma Weisz. Segundo a criadora do PROFA e do Letra e Vida, a alfabetização deve ser compreendida como um processo: “Estamos sempre nos alfabetizando, a cada novo tipo de texto com o qual entramos em contato durante a vida” (p. 25). Telma Weisz ainda destacou a importância do professor como modelo para formar a competência leitora nos alfabetizados, chamando a atenção para os textos da Leitura Compartilhada e para o papel do formador como “leitor-modelo” na formação do professor:

A leitura é uma prática e para ensinar você precisa aprender com quem faz. Porém, este é um nó: como formar leitores se você não lê bem? E como ler bem se você saiu de uma escola que não forma leitores? A solução é de longo prazo e requer programas de educação continuada que tenham um trabalho sistemático nessa área. Nas reuniões do Profa, eram dados três textos ao formador. Ele escolhia um e lia para os professores, que recebiam os três. Ao final do ano, eles haviam lido 150 textos de vários gêneros. (WEISZ, 2006, p. 29)

Destacamos essa fala da professora Telma Weisz para que possamos compreender melhor o papel formativo desses textos de diversos gêneros que compõem o momento da Leitura Compartilhada do PROFA. Tratam-se de textos que buscam formar a competência leitora nos professores cuja formação inicial não teria sido suficiente para desenvolvê-la. A professora ainda afirma a necessidade de programas de educação continuada para formar essa competência e dá a devida dimensão para o

¹⁹ Para consultar a lista de categorias e textos de cada módulo, ver ANEXO II, página 193.

formador nessa tarefa: o formador é o “leitor-modelo”, por isso deve realizar a leitura em voz alta no início de cada reunião, estimulando os professores a seguirem o mesmo exemplo com seus alunos e, poderíamos acrescentar, com textos categoricamente escolhidos para provocar sensações semelhantes às oferecidas pelo modelo.

Os textos de “estudo obrigatório” pretendem propor um aprofundamento pedagógico com vistas a informar o professor a respeito dos conteúdos trabalhados e oferecer subsídios à prática pedagógica. Nesses textos também estão incluídas as folhas de tarefa de “Trabalho Pessoal”: folhas personalizadas nas quais os professores deverão registrar suas atividades e reflexões de acordo com o que está previsto nas unidades.

Os textos da Coletânea são identificados por uma sigla que segue uma ordem de numeração interna à própria unidade. Se, por exemplo, temos um texto com a sigla M2U6T3 (M = Módulo; U = Unidade; T = Texto), significa que temos o Texto 3 da Unidade 6 do Módulo 2. É importante ressaltar que: a) para cada módulo há uma Coletânea de Textos, especialmente organizada para os conteúdos abordados e para as competências desejadas para a formação do professor; b) os textos são entregues aos professores progressivamente, seguindo a ordenação e o significado que lhe foi atribuído para as atividades propostas nas unidades; c) a reprodução dos textos é de responsabilidade da instituição que firma a parceria para a implementação do Programa.

O *Caderno de Registros* compõe o fichário, elaborado com a finalidade de facilitar a organização, por parte do professor, das informações adquiridas por meio do trabalho com os conteúdos abordado nos módulos. O fichário encontra-se dividido em duas partes, uma destinada ao arquivo dos textos da Coletânea de Textos, e outra destinada ao registro escrito realizado pelos professores. As atividades de registro são orientadas e diversificadas, tais como: reflexão por escrito; sínteses de discussões ou de leituras de textos; esquemas de articulação de idéias retiradas de textos; resumos; relatos de experiência; relatórios etc.; e têm como objetivo “favorecer a reflexão organizada

sobre assuntos em pauta, permitindo que se produza um conhecimento mais aprofundado da prática, das crenças, daquilo que se sabe ou do que ainda precisa ser construído...” (BRASIL, 2001c, p. 24).

Segundo os idealizadores do Programa, o Caderno de Registro pode funcionar como um “espelho” que reflete o processo de desenvolvimento profissional do professor possibilitando a compreensão e identificação de teorias implícitas em sua prática, assim como a análise de seu “percurso pessoal de formação” (BRASIL, 2001c, p. 24).

O *Catálogo de Resenhas* (BRASIL, 2001i) é composto por resenhas de filmes selecionados, segundo o próprio documento, com o objetivo de ampliar o “horizonte cultural dos professores” (BRASIL, 2001a, p. 23). A elaboração do Catálogo contou com a participação dos formadores do Programa Parâmetros em Ação, tendo como critérios para seleção dos filmes os que provocaram, de alguma forma, “reflexões e embalaram o espectador com histórias interessantes, fantásticas, inusitadas, misteriosas, divertidas, verídicas, impactantes...” (BRASIL 2001i, p. 08).

Constam no Catálogo cerca de 280 títulos de filmes indicados para a suposta ampliação do universo ou horizonte cultural dos professores, dos quais apenas 54 foram resenhados; os demais são apresentados em ordem alfabética em uma lista intitulada “*Filmes Recomendados*”²⁰.

O *Manual de Orientações para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola* (BRASIL, 2001j) é composto de comentários sobre livros do acervo enviado pelo MEC às escolas públicas de todo o país em 2001. Este material foi, na verdade, incorporado ao Programa uma vez que já compunha o *kit* de livros enviados às escolas.

Os *Programas de Vídeo* (BRASIL, 2001i) apresentam situações didáticas de alfabetização, simuladas ou não, que estariam, conforme o Programa, ajustadas às

²⁰ Para ilustrar como esse horizonte é compreendido pelos idealizadores do PROFA, encontra-se nos anexos deste trabalho (ANEXO III, página 197), a lista dos 54 filmes resenhados, seguindo a mesma ordem de apresentação do documento.

necessidades de aprendizagem dos alunos. Os Programas de Vídeo têm como objetivo exemplificar tarefas que serão reproduzidas pelos professores com seus respectivos alunos ou apresentar situações didáticas que trabalhariam: a) informações contextualizadas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; b) planejamento de atividades de alfabetização; c) realização de atividades em sala de aula; d) reuniões de formação de professores nas quais são “tematizadas” as atividades desenvolvidas. Este material encontra-se editado de modo a favorecer pausas para as problematizações já previstas e devidamente orientadas no Guia do Formador.

Os vídeos foram protagonizados por um grupo formado por catorze professoras de escolas públicas estaduais e municipais do Estado de São Paulo denominado *Grupo-Referência do Programa*. As professoras atuavam na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, em Classes de Aceleração e Multisseriadas. As reuniões do Grupo-Referência foram coordenadas por Telma Weisz, supervisora pedagógica do PROFA e coordenadora pedagógica dos programas de vídeo, dos quais também participa.

2.1 Os Módulos e as Unidades do PROFA

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é composto por três módulos nos quais se encontram distribuídas as atividades que integram as unidades do curso segundo as competências, os conteúdos e os procedimentos didáticos previstos para a formação do professor. Em outras palavras, cada um dos módulos trata de assuntos específicos mobilizados a partir de um conjunto de competências que precisam ser desenvolvidas pelos professores ao longo do curso. Essas competências são anunciadas nas apresentações dos módulos sob a denominação: “Expectativas de

Aprendizagem”.

Os módulos encontram-se organizados no Guia do Formador e seguem uma estruturação comum divididas em partes:

- *Parte I – Orientações para o uso do Guia do Formador*: nessa parte são apresentadas as orientações sobre os temas tratados no módulo e as informações e os conteúdos que serão abordados; a caracterização do material; as expectativas de aprendizagem para os professores e as expectativas de atuação dos formadores;
- *Parte II – Unidades do Curso*: compreende a seqüência e o detalhamento das atividades de formação previstas para cada módulo;
- *Parte III – Apontamentos*: compreende os textos de orientação elaborados especificamente para que o formador possa intervir da maneira adequada e desejável durante as discussões dos temas, assim como na operacionalização dos programas de vídeo.

A quantidade de unidades varia de módulo para módulo, sendo que a última unidade destina-se a avaliação final e individual dos professores. Conforme a Coletânea de Textos, Módulo II (BRASIL, 2001g), a avaliação é compreendida como um processo que

[...] contempla diversas atividades, algumas delas com o objetivo de orientar o processo de aprendizagem (os trabalhos pessoais e atividades em grupo), e outras para certificar o domínio de conhecimentos, ou a atribuição de competências (produções individuais ao final de cada módulo). (BRASIL, 2001g, M2U10T4)

Já no que se refere aos conteúdos, o Guia do Formador, Módulo I (BRASIL, 2001c) expõe que:

A organização e o tratamento dado aos conteúdos das Unidades expressam uma concepção de formação de professores, focada principalmente na resolução de situações-problema e na reflexão sobre os

processos de aprendizagem e sobre a prática pedagógica de alfabetização. (BRASIL, 2001c, p.18)

Sendo assim, os conteúdos têm caráter informativo, isto é, apresentam de forma sucinta a temática abordada na unidade utilizando os programas de vídeo como complemento dos textos e vice-versa. Cabe ao formador provocar, através das pausas devidamente “sugeridas” para os vídeos e das “propostas de encaminhamento” já previstas e orientadas nos “Apontamentos” do Guia do Formador, as discussões entre os professores sobre o objeto de estudo, bem como a reflexão individual e coletiva, verbal e escrita, sobre sua própria prática, a fim de provocar as mudanças desejáveis para uma atuação “adequada e significativa” de profissionais competentes e comprometidos com a alfabetização de seus alunos (BRASIL, 2001e).

A estrutura das unidades também segue um formato padrão para a apresentação das atividades propostas para cada encontro, sendo que uma mesma unidade pode ter duração de um ou mais encontros, dependendo do conteúdo abordado. As unidades encontram-se assim estruturadas:

- *Tempo previsto*: trata-se da especificação do tempo de duração de cada atividade proposta para o encontro cuja duração máxima é de três horas. Há abertura para uma possível flexibilização do tempo de duração das atividades, caso isso seja efetivamente necessário, porém nenhuma atividade pode ser descartada ou realizada em outro momento para o qual não foi planejada, assim como o tempo de duração do encontro não pode ser desrespeitado;
- *Objetivos*: estão relacionados aos conteúdos tratados nas unidades apresentando o que se espera que os professores aprendam a partir das atividades;
- *Conteúdos*: expressam os conceitos, os procedimentos e as atitudes, especialmente voltados para uma concepção psicogenética, construtivista, sobre os processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, que devem ser

trabalhados nas unidades;

- *Quadro importante*: trata-se de observações que pretendem chamar a atenção do formador para aspectos considerados relevantes para o encaminhamento de propostas de discussão, reflexão ou aplicação aos professores cursistas;
- *Para saber mais*: trata-se de sugestões bibliográficas para leitura complementar recomendada para o formador e não obrigatória para os professores cursistas. São apresentadas ao final de cada unidade e, em sua grande maioria referem-se a capítulos de livros e artigos sobre a alfabetização na perspectiva construtivista.

As atividades, propriamente ditas, variam de unidade para unidade, segundo o tema abordado, os objetivos e os conteúdos previstos. São categorizadas pelo próprio Programa como:

- *Atividades permanentes*: trata-se das atividades que se repetem em todas as unidades e módulos. São elas: *Leitura Compartilhada*; *Rede de Idéias*; e *Trabalho Pessoal*;
- *Outras atividades*: variam em quantidade e em frequência, segundo o conteúdo da unidade. Encontram-se organizadas em seqüências cuja proposta compreende: levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o tema abordado; atividades de ampliação do conhecimento dos professores, nas quais em geral são utilizados os programas de vídeo e os textos; atividades de aplicação dos conhecimentos estudados nas unidades; atividades de síntese dos assuntos estudados; propostas de encaminhamento.

Das atividades permanentes, a *Leitura Compartilhada*, como dito anteriormente, é destinada a leitura de textos “literários”. Cabe aos professores acompanhar a leitura que deverá ser realizada em voz alta pelo formador e arquivar os textos em fichário. O *Trabalho Pessoal* é composto de atividades obrigatórias e individuais para serem realizadas fora do período destinado a formação em grupo. É para esta atividade que

está prevista uma hora de estudo na carga horária semanal do curso. As atividades também são destinadas ao processo de avaliação dos professores sendo retomadas no encontro seguinte, no momento da *Rede de Idéias* destinado a socialização das interpretações suscitadas pelo *Trabalho Pessoal*, tendo como finalidade recuperar o entendimento do grupo a respeito dos temas tratados.

As atividades previstas para um encontro são apresentadas ao formador no início da unidade, no chamado *Quadro-síntese*, que pode ser reproduzido aos professores cursistas para que ajudem a controlar o tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade. Para exemplificar, apresentamos a seguir uma reprodução do Quadro-síntese da Unidade 2, Módulo II, intitulada “*O que temos de igual é o fato de sermos diferentes*” (BRASIL, 2001d, p. 30):

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: retomada da elaboração do quadro com a rotina semanal	30'
3. Exibição e discussão da Parte I do programa de vídeo <i>O que temos de igual é o fato de sermos diferentes</i>	15'
4. Aplicação didática do conhecimento sobre as hipóteses de escrita	75'
5. Exibição da Parte II do programa de vídeo	40'
6. Trabalho Pessoal: leitura do texto: “Contribuições à prática pedagógica – 6” e reflexão sobre o processo pessoal de aprendizagem	10'

De acordo com o Programa, a capacidade de gerenciar o tempo sem prejuízo do conteúdo ou das atividades propostas é uma das competências mais importantes para que o formador contribua para a eficácia do PROFA e para a efetiva formação dos professores cursistas que estão sob sua responsabilidade. De acordo com o Guia do Formador, Módulo I (BRASIL, 2001b), o formador deve assumir uma posição “firme” com relação ao controle do tempo de trabalho, incentivando as discussões consideradas

mais adequadas para os momentos de estudo em grupo.

Por exemplo, um comportamento típico de muitos profissionais, quando se agrupam, é ocupar parte considerável do tempo disponível com a discussão sobre as difíceis condições de trabalho que enfrentam. Embora seja uma discussão importante, e legítima na maioria dos casos, é preciso ter jogo de cintura para lidar com ela, para evitar que inviabilize o cumprimento das pautas previstas. (BRASIL, 2001b, p.06)

A fim de evitar que situações como a exemplificada se tornem recorrentes nas reuniões de formação, os idealizadores do Programa reafirmam a necessidade de o formador estudar as unidades que compõem os módulos e “preparar” com antecedência suas intervenções, para que não seja surpreendido e corra o risco de se perder na condução dos trabalhos e na finalização das unidades.

2.2 Descrição dos Módulos do Curso

2.2.1 Módulo I

O Guia do Formador – Módulo I (BRASIL, 2001c) é o mais completo dentre os materiais dessa categoria. Oferece uma descrição detalhada sobre o curso e sobre os aspectos metodológicos preconizados para a formação do professor, bem como os objetivos e as expectativas para o seu desenvolvimento. É composto por 221 páginas e pretende tratar de conteúdos considerados de fundamentação acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita com base na perspectiva psicogenética,

construtivista.

O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita. (BRASIL, 2001c, p.13)

Para tanto, o Programa apresenta para o Módulo I propostas de formação que teriam sido organizadas para que os professores alfabetizadores desenvolvam as seguintes competências:

- Conhecer as bases conceituais, os objetivos, os materiais e a natureza das propostas que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, bem como idéias e experiências das professoras do Grupo-Referência.
- Analisar o percurso pessoal de aprendizagem escolar e de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e atuação de professor.
- Monitorar o processo pessoal de formação considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas.
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva.
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos.
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação.
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no Curso.
- Relacionar os conteúdos trabalhados no Curso com a prática pedagógica.
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação.
- Conhecer a evolução das concepções e práticas de alfabetização que tiveram lugar no Ocidente, no século XX.
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas.
- Melhorar a capacidade de planejar produtivamente o trabalho pedagógico de alfabetização com textos, compreendendo como os conceitos de alfabetização e letramento se traduzem nas situações de ensino e aprendizagem.
- Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização e utilizar esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado.
- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmas.
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos, especialmente quando ainda não se alfabetizaram.

- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria.
- Planejar intervenções pedagógicas adequadas.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico.
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos.
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade. (BRASIL, 2001f)

O Módulo I é composto por onze unidades, sendo que a última unidade é destinada à avaliação dos professores. Totalizando uma carga horária de 60 horas de formação – 45 horas destinadas à formação em grupo e 15 horas de trabalho pessoal –, as unidades encontram-se planejadas para serem desenvolvidas ao longo de 15 semanas. Nos parágrafos que se seguem, apresentamos uma breve síntese dos conteúdos e objetivos previstos para cada uma das unidades.

Unidade 1: *Pra começo de conversa...*

O objetivo desta unidade é favorecer o trabalho coletivo no grupo de formação que deve constituir-se como espaço de troca de idéias e de reflexão. Por ser a primeira unidade do curso, propõe-se apresentar o conteúdo e a proposta de desenvolvimento do Programa, explicando sua estrutura e funcionamento. Tal apresentação conta com o programa de vídeo intitulado *Mudanças em Curso* que traz o depoimento das professoras participantes do projeto-referência de implementação do Programa.

Unidade 2: *Breve história das idéias sobre alfabetização.*

Pretende promover a discussão sobre as concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do século XX, especialmente no mundo ocidental, por

meio da contextualização histórica das práticas de alfabetização. Também são preconizadas nesta unidade: o ensino dos procedimentos necessários ao professor para estudar textos expositivos, e para fazer registros de forma organizada.

Unidade 3: *O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem ler.*

Esta unidade encontra-se dividida em duas partes. A primeira tem como objetivo apresentar e discutir as hipóteses de escrita dos alunos que ainda não sabem ler e escrever “convencionalmente” a fim de possibilitar a compreensão dos professores de que há “atos inteligentes por trás das escritas”, categorizadas como “estranhas”, das crianças em processos de alfabetização. Em decorrência da discussão, a primeira parte da unidade ainda pretende “estimular” a observação investigativa das produções escritas dos alunos dos professores cursistas.

Na segunda parte, temos como único diferencial dos objetivos e conteúdos preconizados pela primeira, a preocupação com as contribuições à prática pedagógica, por meio de procedimentos de leitura, escrita e discussão que permitam ao professor relacionar os conteúdos estudados com o trabalho em sala de aula.

Unidade 4: *Construção da escrita – primeiros passos.*

Também dividida em duas partes, a primeira parte da unidade pretende apresentar e discutir a escrita pré-silábica “tematizando”²¹ as possibilidades de compreensão sobre o que os alunos sabem sobre a escrita. Na segunda parte, além dos mesmos conteúdos e objetivos, são apresentadas as implicações dos conteúdos estudados na unidade para a prática pedagógica, por meio da leitura e discussão de textos e programas de vídeo.

Unidade 5: *Escrever para aprender.*

Pretende discutir as possibilidades de escrita dos alunos que ainda não sabem escrever (ainda não são alfabetizados) bem como as contribuições do exercício da

²¹ De acordo com os documentos que compõem o PROFA, tematizar significa “tornar objeto de reflexão”.

escrita para o processo de construção da mesma. A unidade também pretende evidenciar e discutir a concepção de aprendizagem subjacente à idéia de que analfabetos também podem escrever. Aqui aparece pela primeira vez o “registro reflexivo” como tarefa de módulo.

Unidade 6: *O que está escrito e o que se pode ler.*

São apresentados os mesmos objetivos da unidade anterior, porém relativos à leitura para os alunos que ainda não sabem ler.

Unidade 7: *Como ler sem saber ler.*

Também dividida em duas partes, a unidade pretende esclarecer as hipóteses envolvidas no processo de leitura, tomando como pressuposto a questão da “familiaridade” com o conteúdo e/ou o gênero do texto como possibilidade de construção de procedimentos de leitura que só podem ser efetivados na medida em que são mobilizados pelo uso, pela prática.

Unidade 8: *Ler para aprender.*

Pretende aprofundar a discussão sobre os procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe ler, evidenciando que as atividades que proporcionam essa prática possibilitam um aprendizado mais rápido da leitura e da escrita. Também são discutidas formas de agrupamento de alunos que permitam ao professor atender de forma apropriada os grupos que requerem maior ajuda pedagógica.

Unidade 9: *Alfabetização e contextos letrados.*

Dividida em duas partes, a unidade pretende contextualizar os conteúdos de alfabetização no conjunto das práticas de ensino da língua portuguesa, mostrando ao professor que as crianças chegam à escola com alguns conceitos sobre a função da escrita decorrentes de seu contexto social. A unidade também pretende conscientizar os professores sobre a importância da leitura diária para os alunos como “mobilizadora” de aprendizagens da linguagem necessária para a produção de textos escritos de qualidade.

Trata-se de ressaltar a importância da leitura para a formação de leitores e escritores competentes, definindo e diferenciando alfabetização e letramento.

Unidade 10: *Planejar é preciso.*

Pretende apresentar e discutir o planejamento como documento que traduz a concepção do processo de ensino e de aprendizagem adotados pelo professor, bem como o caráter de flexibilidade que o torna um instrumento útil para a (re)orientação da prática pedagógica em função da avaliação e dos objetivos.

Unidade 11: *Sistematizando as aprendizagens.*

Trata-se de uma unidade avaliativa, que propõe a reflexão escrita dos conteúdos trabalhados a fim de recuperar as expectativas de aprendizagem do Módulo I e o posicionamento dos professores em relação ao desenvolvimento das competências esperadas²².

2.2.2 Módulo II

O Guia do Formador – Módulo II (BRASIL, 2001d) é composto por 155 páginas e mantém a mesma estrutura do módulo anterior no que se refere à organização das unidades do curso: tempo previsto; objetivos; conteúdos e atividades – *leitura compartilhada, rede de idéias e trabalho pessoal*. O conteúdo do módulo encontra-se centrado nas possibilidades de trabalho com textos no processo de alfabetização, a fim de contribuir para a organização do trabalho pedagógico a partir do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita.

²² A avaliação do Módulo I encontra-se no Anexo IV deste trabalho, p. 199-200.

A carga horária do módulo é de 60 horas: 45 destinadas à formação em grupo ou trabalho coletivo e 15 horas de trabalho pessoal. Das 45 horas, apenas 42 foram planejadas pelos idealizadores do Programa, três apresentam-se como crédito para que o formador possa utilizá-las para conclusão das unidades que não puderam ser desenvolvidas dentro do tempo previsto. No caso de o grupo estar em dia com o planejamento, o formador pode utilizá-las para uma eventual necessidade no módulo atual, para aprofundamento de algum conteúdo do Módulo I, ou para desenvolver atividades de ampliação do universo cultural dos professores, tais como assistir a filmes indicados no Catálogo de Resenhas.

É importante destacar que neste módulo há uma importante e pertinente ressalva ao formador quanto ao cumprimento do cronograma de formação (estrutura dos módulos), à exibição dos programas de vídeo (que devem ser transmitidos na íntegra, seguindo as orientações de pausas), e com a organização do formador com relação ao tempo (gerenciamento do tempo). Esta última questão chega a ser colocada como uma competência do “bom formador” que deve ser capaz de equacionar a questão da garantia de realização de tudo o que está previsto para cada unidade do módulo sem perder de vista a necessária troca de idéias e de discussão do grupo sobre os conteúdos das unidades, tendo em vista que este é um dos fundamentos principais do curso.

As competências que devem ser desenvolvidas pelos professores, preconizadas para este módulo, são:

- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre a didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos.
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico.
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento.
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em favor da aprendizagem.

- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Compreender o valor pedagógico do trabalho com nomes próprios, listas e textos que se conhece de cor para favorecer a reflexão sobre as características e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente.
- Conhecer possibilidades de trabalho com revisão de textos, do ponto de vista discursivo, também com alunos não-alfabetizados.
- Refletir sobre as práticas tradicionais de cópia, ditado e leitura em voz alta e re-significá-las, de forma que façam sentido para os alunos e respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva. (BRASIL, 2001g)

O Módulo II é composto por 11 unidades que correspondem a 15 encontros. Do total das unidades apenas nove acompanham programas de vídeo. Os temas das unidades são:

Unidade especial: *Reflexões sobre a avaliação do Módulo 1.*

Trata-se de uma unidade que prevê a discussão sobre as respostas dadas pelos professores às questões propostas pelo Programa, cuja avaliação fica por conta do formador assim como a devolutiva da mesma, que deve ser realizada nesta primeira unidade com vistas à realização de uma síntese pelo grupo.

Unidade 1: *Para organizar o trabalho pedagógico.*

A unidade tem por objetivo organizar o trabalho pedagógico por meio da elaboração de uma “rotina de trabalho”, a fim de alcançar os objetivos da série com que se trabalha. Está prevista a exibição de vídeo com o mesmo título da unidade, apresentando diferentes tipos de aprendizagem para diferentes objetos de conhecimento.

Unidade 2: *O que temos de igual é sermos diferentes.*

O objetivo desta unidade é discutir a diversidade e heterogeneidade na sala de aula, buscando comprovar as vantagens pedagógicas dessas diferenças. A unidade trabalha com a questão do processo pessoal de aprendizagem e “tematiza”, através de exibição de vídeo com o mesmo título, as relações entre o conhecimento sobre hipóteses

de escrita e a intervenção pedagógica do professor, ou seja, como usar esse conhecimento do ponto de vista didático-pedagógico.

Unidade 3: *O próprio nome e os nomes próprios.*

Pretende apresentar e discutir a importância do nome durante o processo de alfabetização, por serem considerados modelos “estáveis” de escrita e “disparadores” de reflexão sobre o sistema de escrita em situações reais de comunicação (para fazer chamada, para organização dos grupos, para identificação das lições, para organização das agendas etc.). Além de buscar fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o trabalho com os nomes próprios, a unidade propõe como trabalho pessoal o planejamento e a aplicação de uma atividade com os alunos em sala de aula, cuja escolha fica a critério do professor, seguindo um modelo de planejamento.

Unidade 4: *Listas, listas e mais listas.*

A Unidade quatro encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte apresenta uma proposta de reflexão e discussão sobre o valor pedagógico do trabalho com listas de leitura na didática de alfabetização, com enfoque nas reais possibilidades de leitura dos alunos que ainda não sabem ler convencionalmente. A idéia é discutir as possibilidades de intervenção dos professores em atividades que preconizam o contexto informativo a respeito das listas sem informar aos alunos o que efetivamente contêm.

Na segunda parte, o enfoque se volta para a escrita de listas, na qual são preconizados os conhecimentos do professor quanto às hipóteses de escrita dos alunos e como planejar a intervenção a partir de princípios didáticos considerados como definidores de uma boa situação de aprendizagem. Nesta parte, há o planejamento de uma atividade de leitura e uma de escrita para serem desenvolvidas com os alunos a partir do modelo oferecido pelo Programa, utilizando o recurso de um vídeo com o mesmo título da unidade, exibido em duas partes.

Unidade 5: *Textos que se sabe de cor/A prática em discussão.*

Esta unidade prevê, como trabalho pessoal do professor, a realização de atividade com os alunos, bem como o registro das “surpresas” que se espera que o professor tenha com a atividade proposta. Também dividida em duas partes, a primeira parte da unidade tem como objetivo discutir e apresentar as contribuições pedagógicas do trabalho com “textos que se sabe de cor” na alfabetização, a fim de instrumentalizar o professor na organização de atividades com músicas, parlendas, quadrinhas, poesias etc.

A segunda parte tem como objetivo *ensinar* o professor a “refletir” e a “investigar” a própria prática a partir das intervenções realizadas nas Unidades 3, 4 e na parte I desta unidade. A atividade intitulada Rede de Idéias prevê a discussão das principais dificuldades encontradas pelos professores na execução das atividades junto aos alunos, e a leitura de texto, no qual os professores devem tentar identificar as respostas para os problemas levantados.

Unidade 6: *Aprender a linguagem que se escreve.*

Tem como objetivo discutir as possibilidades e a capacidade de produção de textos por alunos que ainda não escrevem “convencionalmente” ou ainda não estão alfabetizados. Pretende ensinar ao professor a compreensão da importância da leitura para a formação de “escritores competentes” e da prática de contar e ouvir histórias para o desenvolvimento da competência de produzir narrativas escritas. O trabalho pessoal propõe um exercício de síntese orientada para o registro de leitura pelo professor.

Unidade 7: *Revisar para aprender a escrever.*

Também dividida em duas partes, esta unidade pretende, inicialmente, discutir e ensinar ao professor os procedimentos didáticos necessários à revisão de textos, bem como as possibilidades de intervenção durante a produção e revisão dos mesmos. Na segunda parte, pretende discutir e ensinar o professor a trabalhar com textos, do ponto de vista discursivo, com crianças não alfabetizadas. Também pretende orientar a

intervenção do professor, tendo como finalidade tornar os alunos capazes de identificar aspectos do texto que precisam ser melhorados para além da correção ortográfica, concordância e pontuação. A unidade ainda destaca a necessidade de um conhecimento e de um tipo de reflexão por parte do professor que vá além do “bê-a-bá” para realizar a atividade de revisão de textos. Esses conhecimentos incidiriam na análise e na reflexão sobre a língua.

Unidade 8: *Reverendo textos bem escritos.*

Pretende discutir a importância da leitura sistemática de textos de escritores profissionais para a apreciação e o aprendizado da linguagem que se escreve tanto para alunos alfabetizados, quanto para alunos não-alfabetizados. A unidade prevê, ainda, a elaboração de planejamento de atividade de revisão de textos para ser desenvolvida com alunos.

Unidade 9: *O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais.*

A unidade pretende desenvolver uma reflexão sobre os objetivos e as concepções implícitas em determinadas práticas pedagógicas tradicionais como o ditado, a cópia e a leitura em voz alta, a fim de “re-significá-las” numa perspectiva construtivista de alfabetização.

Unidade 10: *Sistematizando as aprendizagens.*

Tem como objetivo avaliar as aprendizagens dos professores por meio da elaboração de um “texto reflexivo” sobre os conteúdos estudados no Módulo II. A avaliação proposta parte da elaboração de uma carta como instrumento de avaliação cujo modelo encontra-se na Coletânea de Textos do módulo²³.

²³ A avaliação do Módulo II encontra-se no Anexo IV deste trabalho, página 200.

2.2.3 Módulo III

O Guia do Formador do Módulo III (BRASIL, 2001e) apresenta a síntese do processo de elaboração do PROFA, e procura também justificar a ampliação da carga horária do curso de 160 para 180 horas. O Programa afirma a esperança de contribuição não apenas para a formação do professor alfabetizador, mas também dos educadores que se dispuseram a assumir o papel de coordenadores dos grupos de formação – os formadores.

A estrutura do módulo é semelhante às dos módulos anteriores, suas especificidades estão apenas nos temas propostos para discussão e em alguns instrumentos de avaliação. Há dois encontros dedicados inteiramente à alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de discutir e refletir sobre as concepções de alfabetização disseminadas no Brasil sobre essa modalidade de educação, procurando evidenciar as contribuições de Paulo Freire e de Emília Ferreiro para as especialidades impostas à ação didática no trabalho com alunos adultos.

Há também algumas unidades que trabalham com os temas: ortografia, pontuação e gramática. Embora os idealizadores do Programa não vejam relação estrita entre a alfabetização e esses conteúdos, afirmam que os mesmos

[...] não poderiam deixar de integrar um programa de formação de professores alfabetizadores, já que todos os professores que ensinam a ler e escrever são professores de Língua Portuguesa e, como tal, têm o direito e a necessidade de aprofundar o conhecimento de conteúdos que favoreçam o domínio progressivo dos diferentes usos da linguagem escrita. (BRASIL, 2001e, p.18)

A carga horária do Módulo III é de 60 horas, 45 horas destinadas à formação em grupo ou trabalho coletivo e 15 horas de trabalho pessoal. Essa unidade também apresenta um crédito de três horas para que o formador possa utilizá-lo segundo as

necessidades do grupo com relação ao desenvolvimento do Programa. Desse modo, apenas 42 horas de formação foram planejadas.

As competências que devem ser desenvolvidas pelos professores neste módulo são:

- Compreender o processo de avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem.
- Compreender os aspectos que colocam a avaliação a serviço da aprendizagem e fazer uso de instrumentos que contribuem nesse sentido.
- Organizar uma proposta de apoio pedagógico para alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Reconhecer as características e as formas de organização de um projeto didático.
- Desenvolver um projeto didático junto aos alunos considerando produto final e objetivos de aprendizagem.
- Utilizar procedimentos didáticos eficazes para a formação de leitores interessados e competentes.
- Reconhecer a importância do pensamento de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos e compreender adequadamente as suas idéias, sabendo reconhecer as interpretações equivocadas que delas foram feitas.
- Conhecer e utilizar práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos.
- Conhecer algumas características das normas ortográficas e compreender que a maior parte da aprendizagem da ortografia se realiza por meio de construção e não de memorização.
- Compreender algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da pontuação e conhecer possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento da textualidade.
- Conhecer algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da gramática e compreender que é no interior da situação de produção de texto que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade.
- Avaliar as próprias competências profissionais construídas ao longo do curso. (BRASIL, 2001h)

O Módulo III é composto por nove unidades, programadas para serem desenvolvidas ao longo de 15 semanas. Os temas das unidades são:

Unidade especial: *Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2.*

Trata-se de uma unidade que pretende (a partir da devolutiva da avaliação individual realizada pelos professores), revisar os conteúdos estudados no Módulo II, discutir e reescrever, caso necessário, as idéias apresentadas no registro reflexivo, a partir da intervenção do formador e do grupo. A finalidade desta atividade é a de elaborar uma versão mais aprimorada da carta (instrumento de avaliação do Módulo II)

para compor o “Álbum do Professor”.

Unidade 1: *Avaliando a quantas andamos.*

Pretende possibilitar ao professor a compreensão dos aspectos que envolvem a avaliação que se coloca a serviço da aprendizagem como um instrumento de (re)orientação do próprio trabalho, apresentando os diferentes momentos em que a avaliação se faz necessária. A unidade também pretende introduzir a reflexão sobre a ajuda pedagógica necessária aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Unidade 2: *Projetos de leitura e escrita.*

Estão programados três encontros para o desenvolvimento desta unidade que pretende discutir as possibilidades de organização de conteúdos por meio de projetos. A proposta do módulo é a de que o professor elabore e desenvolva um projeto de leitura e de escrita com seus alunos. Assim sendo, o objetivo principal da unidade é o de “tematizar” a concepção de projeto existente em várias escolas e aprofundar o conhecimento do professor a esse respeito.

Na primeira parte, a questão central é problematizar a compreensão dos professores sobre o trabalho com projetos didáticos, discutindo as características e as formas de organizá-los de modo a potencializar o esforço envolvido no ato de aprender. Tal concepção implicaria o compromisso e o envolvimento dos alunos com cada etapa do projeto, tendo em vista o produto final.

Na segunda parte, é proposta a definição de projetos de leitura e de escrita que deverão ser desenvolvidos pelos professores cursistas juntamente com seus alunos. Para tanto, são apresentados aos professores projetos categorizados como “bons modelos”, que devem ser escolhidos e adaptados pelos mesmos, levando-se em consideração as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

A terceira parte pretende oferecer subsídios para: a) discussão e análise das

atividades que compõem um projeto; b) identificação das situações didáticas que atendam aos objetivos de atribuição de sentido à função da leitura e à produção de textos; c) “avaliar” o desenvolvimento do projeto em andamento nas salas de aula, com a finalidade de “discutir” e “planejar” os encaminhamentos seguintes; d) “instrumentalizar” os professores para a elaboração de um relatório de avaliação sistemática sobre o desenvolvimento do projeto.

Unidade 3: *Alfabetização de jovens e adultos.*

A unidade três encontra-se dividida em duas partes. A primeira pretende promover o reconhecimento, por parte do professor, sobre a importância das idéias de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro no que se refere à alfabetização de jovens e adultos. Prevê a compreensão “adequada” dessas idéias, considerando-se as distorções que teriam sido sofridas pelas mesmas em decorrência de interpretações equivocadas. Também são objetos de discussão desta unidade, as hipóteses de leitura e de escrita de jovens e adultos que não sabem ler e escrever “convencionalmente”.

A segunda parte pretende apresentar e discutir práticas pedagógicas que considerem as características e necessidades de aprendizagem de jovens e adultos no processo de alfabetização. Para tanto, são apresentados modelos de atividades de alfabetização que valorizam a utilização de textos para esse fim. A unidade ainda prevê a apresentação de procedimentos para elaboração de análise das escritas “não-convencionais” dos alunos adultos.

Unidade 4: *Todo dia é dia de ler.*

Essa unidade pretende provocar a reflexão dos professores acerca dos procedimentos didáticos necessários para a formação de leitores “competentes” e “interessados”. Tais competências incidem na capacidade de reconhecimento dos diferentes *usos e funções* da leitura, bem como dos possíveis *sentidos* a ela atribuídos, garantindo seu “contexto de uso”. Para tanto, são propostas atividades de orientação

para o desenvolvimento de situações didáticas visando garantir: a) uma rotina organizada de trabalho com a leitura; b) reflexão do “percurso pessoal” do professor como leitor; c) organização do acervo de livros na escola; d) seleção de diferentes gêneros literários.

Unidade 5: *Como se escreve?*

A unidade cinco encontra-se dividida em duas partes. A primeira pretende discutir práticas de ensino de ortografia na alfabetização categorizadas como tradicionais. Essa discussão pretende mudar a forma pela qual o professor “enxerga” a aprendizagem deste conteúdo. Para tanto, visa esclarecer a natureza da ortografia na língua portuguesa propondo a compreensão de que seu aprendizado dependeria, em grande medida, de um processo de construção, ao invés de memorização. Nesse sentido, a observação e distinção entre o que é regular e o que é irregular na organização ortográfica seriam atividades importantes para a aprendizagem do sistema, nas quais o professor poderia ser “um mediador eficiente”.

A segunda parte pretende mostrar aos professores a importância de se reconhecer as características da norma ortográfica da língua portuguesa, visando favorecer o avanço dos alunos no domínio da escrita ortográfica. Assim sendo, é necessário que a escola seja vista como um lugar onde o aluno precisa aprender a pensar sobre a língua (como objeto de reflexão). Nesse sentido, a aprendizagem da ortografia dependeria da reflexão sobre os diferentes tipos de erro em busca das regularidades do sistema ortográfico convencional.

A unidade ainda conta com um texto que propõe uma reflexão sobre as simplificações pedagógicas (decorrentes de concepções não construtivistas) sobre o conteúdo estudado.

Unidade 6: *O que é e para que serve a pontuação.*

A unidade seis, também dividida em duas partes, pretende problematizar a

concepção dos professores sobre pontuação, refletindo sobre as questões que envolvem a aprendizagem desse conteúdo, com o intuito de evidenciar as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que aborde a pontuação como “elemento da textualidade”. Nesse sentido, o conhecimento sobre a pontuação só poderia ocorrer pela interação freqüente com materiais impressos variados, bem como pela prática da análise lingüística focada na pontuação desses textos e não na aprendizagem de regras.

A primeira parte discute a origem do “ato de pontuar”, a pontuação como atributo do texto, e situações didáticas que ofereceriam possibilidades de reflexão sobre a “regra”, o “estilo” e a “legibilidade” do texto. Já a segunda parte pretende relacionar os conteúdos trabalhados com a prática pedagógica por meio da análise de uma atividade de pontuação (com base nas informações apresentadas), e do desenvolvimento de uma atividade de pontuação com os alunos.

Unidade 7: *Usar a língua e falar sobre a língua.*

O conteúdo da unidade sete pretende “ajudar” os professores a perceber quais pressupostos e concepções sustentariam as atividades de linguagem que comumente são propostas aos alunos. Tal preocupação tem como intuito evidenciar a importância de se refletir sobre como os conteúdos da gramática são ensinados na escola. Segundo o PROFA, esses conhecimentos seriam apresentados sob a falsa idéia de que o conteúdo é garantia de uma escrita melhor ao “usuário da língua”.

Para tanto, propõe-se a discussão de conceitos sobre o conhecimento “epilingüístico” (definido como “reflexão sobre a língua, voltada para o uso no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza”), como base de construção de um discurso “metalingüístico” (definido como um tipo de análise voltada para a descrição, por meio de “categorização e sistematização dos elementos lingüísticos”), que possibilitariam falar sobre a língua.

Unidade 8: *Sistematizando a aprendizagem.*

Trata-se de uma unidade avaliativa, na qual está prevista a devolução dos relatórios escritos pelos professores, acrescidos das observações e dos comentários realizados pelo formador acerca do desenvolvimento dos projetos de leitura e de escrita. A unidade tem como finalidade discutir com os professores as condições favoráveis para o desenvolvimento de seus projetos de trabalho com os alunos.

Quadro Síntese dos Módulos de Formação do PROFA

MÓDULO	UNIDADE/TEMA	CARGA HORÁRIA	
		Formação em Grupo	Trabalho Pessoal
1	1. <i>Pra começo de conversa...</i>	3	1
	2. <i>Breve história das idéias sobre alfabetização.</i>	3	1
	3. <i>O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem ler.</i>	6	2
	4. <i>A construção da escrita – primeiros passos.</i>	6	2
	5. <i>Escrever para aprender.</i>	3	1
	6. <i>O que está escrito é o que se pode ler.</i>	3	1
	7. <i>Como ler sem saber ler.</i>	6	2
	8. <i>Ler para aprender.</i>	3	1
	9. <i>Alfabetização e contexto letrados.</i>	6	2
	10. <i>Planejar é preciso.</i>	3	1
	11. <i>Sistematizando as aprendizagens.</i>	3	1
	Carga Horária Total		45
2	Especial: <i>Reflexões sobre a avaliação do Módulo 1.</i>	3	1
	1. <i>Para organizar o trabalho pedagógico.</i>	3	1
	2. <i>O que temos de igual é sermos diferentes.</i>	3	1
	3. <i>O próprio nome e os nomes próprios.</i>	3	1
	4. <i>Listas, listas e mais listas.</i>	6	2
	5. <i>Textos que se sabe de cor/A prática em discussão.</i>	6	2
	6. <i>Aprender a linguagem que se escreve.</i>	3	1
	7. <i>Revisar para aprender a escrever.</i>	6	2
	8. <i>Revedo textos bem escritos.</i>	3	1
	9. <i>O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais.</i>	3	1
	10. <i>Sistematizando as aprendizagens.</i>	3	1
	(Crédito)	3	1
Carga Horária Total		45	15
3	Especial: <i>Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2.</i>	3	1
	1. <i>Avaliando a quantas andamos.</i>	3	1
	2. <i>Projetos de leitura e escrita.</i>	9	3
	3. <i>Alfabetização de jovens e adultos.</i>	6	2
	4. <i>Todo dia é dia de ler.</i>	3	1
	5. <i>Como se escreve?</i>	6	2
	6. <i>O que é e para que serve a pontuação.</i>	6	2
	7. <i>Usar a língua e falar sobre a língua.</i>	3	1
	8. <i>Sistematizando as aprendizagens.</i>	3	1
	(Crédito)	3	1
Carga Horária Total		45	15

CAPÍTULO III

O PROFA COMO SÍNTESE DOS INTERESSES POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DAS PERSPECTIVAS OFICIAIS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE

O PROFA pode ser compreendido como um programa de formação docente que articula harmonicamente os interesses político-ideológicos oficiais e as teorias que hoje se configuram como as mais avançadas em termos da pesquisa da formação de professores. São várias as possibilidades de aproximação entre o PROFA e as teorias que compõem o ideário da pesquisa sobre a formação docente. Neste capítulo apontaremos algumas dessas possibilidades, destacando: a formação reflexiva que se configura como “marca registrada” do PROFA, como modelo de formação profissional problematizador (BRASIL, 2001b, p. 28); a pedagogia das competências; e o construtivismo. Faremos essa aproximação tomando como principal referência o Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b), no qual se encontram as orientações em relação ao trabalho do formador para com o processo de formação do professor.

Como pudemos observar no primeiro capítulo, a reforma na formação de professores tem sido pensada e organizada pelo governo brasileiro a partir das orientações e prescrições de organismos multilaterais. O alinhamento com essas orientações pode ser observado a partir das reformulações concretas na organização do próprio sistema e do currículo dos cursos de formação docente, por meio da inserção de conceitos de origem empresarial, tais como: profissionalização, competência, flexibilidade, gestão, entre outros; e da centralização dos conteúdos, dos métodos e dos processos de formação.

A adoção de certas concepções teóricas e metodológicas buscam atender à

finalidade de forjar um determinado perfil profissional de professor, compatível com a nova lógica de formação humana requerida pela reestruturação produtiva, e necessária à implementação efetiva das mudanças operadas na educação básica. Em outras palavras, o investimento na formação de professores tem como princípio garantir as condições de sucesso da reforma dos sistemas de ensino, por isso exige o controle da organização escolar e das práticas educativas por meio dos programas de formação docente. É nesse sentido que os cursos oficiais de formação continuada devem ser compreendidos. O Relatório Delors (2002) já advertia para o caráter eficiente desse meio de formação para a introdução de reformas, de novas tecnologias e de novos métodos no sistema de ensino.

De acordo com Nóvoa (1995a) – uma das principais referências dos Referenciais para a Formação de Professores e para o PROFA –, a formação contínua do professor deve promover seu desenvolvimento profissional a partir de práticas de formação pautadas em dimensões coletivas. A formação em grupo contribuiria para a emancipação e a consolidação de uma profissão considerada autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. Desse modo, o autor propõe concepções de formação, de profissionalismo e de autonomia que não sejam controlados pela lógica administrativa e pela regulação burocrática, pois estas tratariam os professores como meros técnicos aplicadores da reforma curricular.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 27)

A prática preconizada pelo autor configura-se no panorama da pesquisa sobre a formação docente como oposta ao modelo da *racionalidade técnica* ou *instrumental*. De

acordo com Nóvoa (1995a), o modelo da racionalidade técnica ou instrumental, realizaria grande esforço para racionalizar o ensino, impondo saberes “científicos” que desvalorizam os saberes experienciais e as práticas cotidianas dos professores. Além disso, esse modelo teria se mostrado ineficiente para a implementação de políticas educacionais, por não considerar o cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas pelos professores para pôr em prática as mudanças desejáveis. O autor ainda observa que a persistência desse modelo formativo tem provocado uma discrepância entre as demandas sociais para a educação e a formação docente. Em síntese, a formação do professor guiada por uma lógica instrumental e cientificista seria inadequada às demandas sociais da contemporaneidade para a educação.

O modelo de formação considerado ideal pelo autor é pautado pela *prática reflexiva* ou, como alguns pesquisadores preferem chamar, pelo modelo da *racionalidade prática*. Discutiremos esse modelo com maior profundidade no segundo item deste capítulo. Entretanto, é necessário assinalar algumas de suas características para compreendermos sua presença no ideário da formação de professores. Nesse sentido, realizaremos uma primeira aproximação da teoria do professor reflexivo com as políticas de formação docente.

Conforme Nóvoa (1995a), para desenvolver uma prática reflexiva é necessário diversificar os modelos e as práticas de formação, a fim de instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 28)

É nesse sentido que o autor considera que a formação docente deve priorizar paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos. Esses paradigmas,

por valorizarem os saberes e as práticas construídas pelos próprios professores em suas atividades profissionais, poderiam dar conta da complexidade, incerteza e singularidade que caracterizariam o contexto escolar. Em outras palavras, a prática reflexiva permitiria uma nova compreensão sobre a formação e a atuação do professor no contexto da atividade profissional, tornando-a mais flexível e permeável em relação às mudanças e à experimentação de novas teorias e propostas. Essa perspectiva é favorável à implementação de políticas educacionais que, atreladas às flutuações do mercado, demandam um perfil flexível do trabalhador para acompanhar as mudanças constantes do sistema produtivo.

Os programas de formação não devem, portanto, trazer respostas diretas para a prática docente, mas possibilidades de reflexão que conduzam os professores às respostas adequadas, para os problemas que se colocam objetivamente à implementação das reformas. Assim sendo, é possível compreender como esse discurso concebe o papel do professor no processo de implantação das reformas do sistema educacional: a de um sujeito que participaria de maneira ativa e reflexiva na elaboração de saberes e na resolução de problemas surgidos nas imprevisíveis situações do cotidiano escolar. Assim como as reformas educacionais visam à formação de indivíduos adaptados e adaptáveis à lógica do capital (às demandas do mercado), também a formação continuada de professores visaria essa permanente adaptação às novas situações decorrentes tanto das reformas como das mutações do mercado. Esse novo professor é apresentado como um protagonista das reformas quando, na realidade, seu papel é mais o de resolução dos problemas que possam ser obstáculos à implementação da mesma. Para que ocorra esse processo é preciso que o professor incorpore o ideário subjacente às reformas. Tal incorporação promoveria, supostamente, além do engajamento profissional (responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional), uma autonomia contextualizada da prática educativa.

Os professores, como profissionais da educação, passam, nesse discurso, da condição de técnicos aplicadores da reforma, à condição de profissionais autônomos, cuja participação, opinião e ação encontram-se reguladas pela agenda das políticas educacionais neoliberais. Com a descoberta da centralidade dos professores para a implementação das reformas, os reformadores descobrem nas próprias pesquisas sobre a formação docente a fórmula para subverter sua participação, por meio de sua cooptação.

No caso da reforma brasileira, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) apontam os caminhos ideais a serem trilhados nesse sentido, definindo, a partir da apropriação das contribuições das pesquisas educacionais acerca dos saberes e das práticas docentes, o que é ser um professor profissional e como (con)formá-lo. Esses caminhos são tomados como pressuposto pelos idealizadores do PROFA e seus colaboradores, que adotam o mesmo referencial teórico para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador.

3 As características do Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA

No segundo capítulo destacamos que no Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b) encontram-se explicitados os pressupostos e os objetivos gerais do modelo de formação continuada adotado pelo PROFA, assim como os conteúdos, as metodologias e as estratégias metodológicas de formação.

Entretanto, o material pode ser compreendido como síntese do modelo de formação do próprio MEC, uma vez que a SEF, na apresentação do documento, afirma seu caráter subsidiário para outras iniciativas do MEC com relação à formação de professores, dada a especificidade de seu conteúdo e de sua natureza. Essa afirmação é

um indicativo cristalino do alinhamento dos fundamentos teóricos e epistemológicos do Programa com as orientações e perspectivas de formação docente requeridas pelo ideário oficial; fato que justifica a ênfase que será dada ao documento neste capítulo.

Segundo a SEF, o Guia de Orientações foi produzido

[...] a partir da experiência de um número muito grande de formadores de todo o país, que assumiram o desafio de construir a sua competência profissional na prática e que, para tanto, “arregaçaram as mangas”, intensificaram os estudos, procuraram parceiros, documentaram suas reflexões e tiveram a generosidade de compartilhá-las... (BRASIL, 2001b, p. 11)

Como se trata de um material voltado para o formador, figura destacada nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) como o elo de ligação entre as instituições formadoras (o conteúdo das propostas de formação inicial ou contínua elaborado por essas instituições) e os professores em formação, o documento é considerado como um “registro vivo” do processo de formação de formadores e professores que participaram do programa *Parâmetros em Ação*, realizado pelo MEC nos anos de 1999 e 2000.

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b) é composto por três capítulos. O primeiro retoma, com algum aprofundamento, uma série de questões tratadas pelos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998). O segundo discute as competências profissionais do formador e as condições para desenvolvê-las. O terceiro apresenta um conjunto de estratégias metodológicas para a formação dos professores enfatizando a reflexão sobre a prática. Os capítulos dois e três são estruturados a partir de relatos reflexivos: a) sobre as práticas profissionais dos formadores de professores; e b) sobre suas experiências pessoais de formação como formadores de professores.

Conforme afirmação da SEF, os registros escritos dos formadores e professores são indicativos das possibilidades de trabalho, das vantagens, das dificuldades, dos

problemas, das soluções propostas e das aprendizagens conquistadas no exercício da prática de formação.

Trata-se da documentação do conhecimento experiencial desses profissionais que, como todo conhecimento conquistado pela experiência, reflete concepções teóricas, crenças, talentos e desejo de acertar. Diante da quantidade enorme de depoimentos relevantes [...], não seria justo que eles fossem colocados apenas na condição de ilustração e, por essa razão, eles se converteram em texto principal. (BRASIL, 2001b, p. 14)

A seleção e organização desses relatos de experiência, convertidos em texto principal no documento destinado à preparação e orientação dos formadores, evidencia a coerência existente entre o referencial teórico e epistemológico que embasa o Programa e o referencial preconizado pelo ideário oficial para a formação de professores.

Para o PROFA, as possibilidades reais de superação das práticas tradicionais de formação em serviço encontram-se na preparação e no desenvolvimento de uma cultura profissional do formador, pois, assim como o professor, o formador, na ausência de melhores referências e práticas, tem adotado em sua atuação aquelas por meio das quais foi formado. Essas referências são consideradas inadequadas tanto para a formação inicial quanto contínua do professor, por estarem pautadas em modelos teórico-acadêmicos de formação tidos como incompatíveis com as expectativas de aprendizagem requeridas pela nova organização social.

A atenção inicial do PROFA é, portanto, voltada para a preparação do formador, considerado como um “parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor” (BRASIL, 2001c, p. 04); responsável pela criação de um ambiente formativo semelhante ao modelo que lhe é oferecido para o desenvolvimento de suas próprias competências profissionais para o exercício de sua função. Esse mesmo modelo, que valoriza o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico, deverá ser tomado como referência pelos professores em suas atividades docentes.

No Capítulo II, também chamamos a atenção para as características e tarefas atribuídas ao formador pelo Programa. Ressaltamos ainda o fato de que o PROFA compreende que a formação do formador, assim como a do professor, se dá no próprio exercício da função. Porém, a construção das competências profissionais depende, segundo o Programa, das possibilidades de reflexão sobre a prática, da construção e reconstrução dos conhecimentos no exercício da profissão e da socialização desses conhecimentos, isto é, da troca de experiências como condição para novas reflexões e elaboração de novos saberes. Assim sendo, pautar grande parte da preparação dos formadores em relatos de experiência faz muito sentido, uma vez que o modelo de formação alternativo ao “modelo de ensino homogeneizador, enciclopédico, exclusivamente teórico e centrado na transmissão de informação” (BRASIL, 2001b, p. 25) não poderia pautar-se, exclusivamente, ou predominantemente nos conhecimentos que advém dos livros.

Os relatos de experiência, apresentados como texto principal no Guia de Orientações, são, em grande parte, constituídos de fragmentos de registros pessoais de natureza diversa. Como expressa o documento, relatam crenças, emoções, expectativas, impressões pessoais, observações etc., carregados de teor positivo sobre concepções teóricas, atividades e experiências vivenciadas pelos grupos de formação. Encontram-se agrupados segundo temas, tais como: “a reflexão sobre a prática”; “o grupo como espaço de aprendizagem e de reflexão coletiva”; “o apoio dos parceiros”; “a observação do outro em atividade”; “o planejamento conjunto do trabalho”, entre outros.

Os relatos de experiência também ocupam as reuniões de formação do professor. No próprio Guia de Orientações é possível encontrar referência a essa troca de experiência entre os professores. A título de exemplo, citaremos a seguir o relato de uma das formadoras identificada como Jane Padula. Não há especificações no documento sobre a atividade ou os objetivos da mesma. O relato apenas referenda a

importância do apoio dos colegas de formação, sendo citado no tema “O apoio dos parceiros”.

Com o grupo grande, a leitura do texto levou muito tempo, e eu estava ansiosa em como administrá-lo, sendo este o primeiro dia de atividades. As leituras trouxeram histórias ternas, algumas engraçadas, mas, na sua maioria, traziam desrespeito, humilhação, autoritarismo, desvalorização e a mais marcante falava de abuso sexual de um professor em plena sala de aula, o que deixou todos chocados. Como primeira reação nervosa, o grupo aplaudiu e em seguida silenciou. Optei por não fazer comentários, pois o fato de a professora ler o seu texto com tanta clareza e firmeza, no sentido de denúncia, demonstrava que já conseguia lidar com a emoção que a situação lhe provocava. No final das leituras, a Neide Nogueira, coordenadora geral do Encontro, presente naquele momento, manifestou-se em relação ao depoimento, traduzindo o que, no fundo, todos nós queríamos dizer a ela e não sabíamos como. (BRASIL, 2001b, p. 41)

Não é nosso objetivo questionar o significado das experiências e de seus relatos para as pessoas que os vivenciaram. Nosso questionamento dirige-se à validade desses relatos para a formação intelectual do professor. Ignorando a materialidade do trabalho educativo na sociedade contemporânea, a formação continuada do professor, pautada por perspectivas espontaneístas, se restringe, em grande medida, a sessões de relatos de experiência que se desdobram em produções autobiográficas que se assemelham às práticas de terapia em grupo ou a reuniões de auto-ajuda.

Tais práticas encontram-se embasadas por pesquisas que buscam valorizar os aspectos individuais e profissionais no processo de formação docente. Essas pesquisas apresentam as atividades de troca de experiências como possibilidade de desenvolvimento pessoal do professor; da aceitação da imagem e do papel que lhe cabe no processo educativo mediante o valor atribuído à educação na sociedade contemporânea. Dentre os principais objetivos dessa prática estaria a eliminação dos desajustes e da crise de identidade pela qual estaria passando o professorado, em decorrência das rápidas e constantes mudanças sociais que interferem na educação (ESTEVE, 1995). Nesse sentido, podemos afirmar que além de adequar a formação de

professores às demandas da sociedade capitalista, essas práticas de formação ainda corroboram para a rendição voluntária dos professores ao irracionalismo.

Não é possível deixar de identificar nessa proposição para a formação de professores um fenômeno observado por Duarte (2001a) acerca da fragmentação presente nos estudos, pesquisas e encontros da área da educação em decorrência da influência dos pressupostos epistemológicos pós-modernos.

Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. (DUARTE, 2001a, p. 79)

De acordo com o Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b), formadores e professores exercem uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando autonomia, responsabilidade e compromisso com o sucesso das aprendizagens de seus alunos. Assim sendo, o desenvolvimento profissional permanente é tido como uma necessidade intrínseca à atuação e, por isso, um direito de todos os formadores e professores.

No que se refere aos objetivos gerais das ações de formação, o Guia de Orientações retoma a lista de competências apresentada pelos Referenciais para a Formação de Professores, aprofundando a discussão a partir das contribuições de Philippe Perrenoud²⁴, principal referência no Brasil para o estudo das competências no campo da educação.

²⁴ São utilizadas como referência no Guia de Orientações Metodológicas Gerais as seguintes obras de Perrenoud: *Dez novas competências para ensinar* (Porto Alegre: Artmed, 2000); *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação* (Porto Alegre: Artmed, 2000); *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas* (Porto Alegre: Artmed, 1999); *Construir competências desde a escola* (Porto Alegre: Artmed, 1999).

Conforme o Guia de Orientações, as competências não são saberes, saber-fazer ou atitudes por si mesmas, mas mobilizam, integram e combinam esses recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação que, sendo singular, não pode ser prevista, classificada ou solucionada de antemão, mas apenas no contexto e adaptada à situação. Desse modo, interessa ao processo formativo preconizado pelo Programa desenvolver competências que, de modo geral, são demandas pelas situações práticas, verificadas a partir da análise da realidade educativa.

Nesse sentido, o documento é fiel à noção de competência preconizada por Perrenoud (1999, p. 07). De acordo com o autor, a competência deve ser compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Dentre os vários recursos cognitivos que seriam mobilizados para enfrentar uma situação, o conhecimento é apenas um deles.

Segundo o Guia de Orientações, essas competências possibilitariam ao professor o contato com os saberes necessários ao exercício da profissão. Entretanto, demandariam decisões, procedimentos e atitudes que não dependeriam, exclusivamente, do acesso ao conhecimento.

A possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do “saber-fazer” — uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal. É nesse sentido que a formação profissional deve se orientar. (BRASIL, 2001b, p. 24).

É importante observar o caráter de adaptação e de aplicabilidade da noção de competência preconizada pela ótica oficial. Os processos de formação docente, inicial ou continuada, deveriam tomar como referência os saberes e as práticas necessários à ação contextual dos professores. É, portanto, a prática educativa determinada por uma compreensão específica e singular sobre a educação escolar e sobre o trabalho

educativo, que dita as competências e os conteúdos dos processos formativos. Nesse sentido, os conteúdos da formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser considerados em relação às competências. Em outras palavras, os conteúdos serão selecionados em função de sua possível aplicabilidade, a partir da definição de competências²⁵.

Nessa concepção, a construção das competências ainda dependeria de um processo singular do saber-fazer que incide, justamente, na capacidade de cada professor de responder de forma eficaz e adequada à mesma prática educativa que deu início ao processo formativo.

Algumas pesquisas do campo da gestão de pessoas no âmbito empresarial identificam essa noção de competência, preconizada pelos documentos oficiais para a formação docente, como *enfoque metodológico construtivista*. (BARBOSA e RODRIGUES, 2006). Tal enfoque estaria ancorado no campo da pedagogia e apresentaria como questão principal, a relação “dialética” entre indivíduo e conhecimento, entre fazer e saber, entre teoria e prática.

Inerente ao pensamento construtivista encontra-se a premissa básica da capacitação construída em torno da reflexão sobre o trabalho, *per se*, em uma dupla determinação: o de ser, simultaneamente, a origem do conhecimento e do aprendizado, bem como o repositório das transformações que decorrem da sua aplicação. (BARBOSA e RODRIGUES, 2006, p. 25)

A relação “dialética” identificada por Barbosa e Rodrigues (2006) é compreendida como um ciclo: as necessidades de trabalho determinam a elaboração dos processos formativos dos indivíduos; esses processos, por sua vez, devem resultar na transformação do trabalho. Tal como assinalado pelos autores, as necessidades da

²⁵ A divisão dos conteúdos em três categorias, quais sejam, conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, é adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997, p. 73-80). Tal distinção foi adotada por influência dos trabalhos de César Coll e sua equipe.

atividade de trabalho são, ao mesmo tempo, a origem do conhecimento e do aprendizado do trabalhador e o destino das transformações que deverão resultar de sua aplicação.

Com base nessas considerações, os autores advertem que a aplicação do enfoque construtivista da noção de competência na gestão de pessoas, requer a compreensão do ambiente de trabalho como espaço de aprendizado e *locus* permanente de formação e capacitação. Sua aplicação possibilitaria a inclusão das pessoas na esfera produtiva, sobretudo, as de menor escolaridade, por promover a construção de um conhecimento sistemático da situação e do ambiente de trabalho.

Compreendemos que essa concepção sobre as relações entre a atividade de trabalho e a construção do conhecimento não se constitui numa relação dialética, uma vez que o ciclo parte do trabalho para a formação e, retorna ao trabalho, com as soluções adequadas às questões formuladas pela atividade produtiva. Não há, assim, uma superação qualitativa das condições de trabalho, nem mesmo uma mudança qualitativamente superior na formação intelectual do trabalhador, mas uma adequação deste às necessidades da atividade produtiva por meio de processos formativos especialmente planejados para esse fim.

É necessário apontar novamente para a lógica que se faz presente na educação em geral e na formação docente em particular. A noção de competência presente no ideário educacional contemporâneo é uma das noções utilizadas no mundo empresarial, com a finalidade de promover uma transformação do trabalho, adaptando-o às novas demandas do processo produtivo. Tal noção encontra-se associada às orientações dos organismos multilaterais, que elegeram a pedagogia das competências como a mais adequada para uma formação profissional compatível com as exigências de empregabilidade.

O professor, compreendido como o profissional responsável pela construção de

competências, não poderia ficar à margem desse processo. A aquisição e a atualização de competências profissionais por meio de processos de formação continuada no contexto do trabalho, independentemente da qualidade da formação inicial, seriam necessárias (ou até mesmo suficientes) para a adequação da prática do professor às demandas sociais por educação. Associadas a determinadas metodologias e estratégias, a formação por competência ainda viabiliza o controle do processo formativo, assim como de seus resultados.

No caso do PROFA, essas características podem ser evidenciadas pelo próprio discurso sobre as necessidades de formação do professor alfabetizador e pela estrutura do Programa. Como ressaltamos no capítulo anterior, o principal objetivo do PROFA é o de desenvolver as competências necessárias a todo professor que alfabetiza. Essas competências teriam sido identificadas a partir de diagnósticos que apresentavam o fracasso da escola em alfabetizar. Tal fracasso seria decorrente da falta de aprofundamento didático do professor acerca das construções teóricas sobre alfabetização nas duas últimas décadas do século XX (BRASIL, 2001a). Desse modo, o PROFA constitui-se como uma resposta formativa às demandas sociais por alfabetização e, ao mesmo tempo, à necessidade de construção, pelos professores, de competências específicas à alfabetização.

O preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, pouco contribuirão, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores, portanto, é a possibilidade de contribuir para um “fazer melhor”, no que se refere ao ensino inicial da leitura e da escrita. (BRASIL, 2001c, p. 09, grifo do original)

A seleção e organização dos conteúdos do PROFA buscam, assim, garantir a construção das competências identificadas como necessárias a todo professor que ensina

a ler e escrever. Para tanto, o Programa se estrutura a partir da prescrição e padronização de atividades, modos de atuação e de intervenção do formador em relação ao professor e deste em relação a seus alunos. Tal preocupação pode ser verificada por meio do controle do tempo, do conteúdo a ser discutido e da forma como deve ser abordado a cada encontro pelo formador, bem como da avaliação que sugere a imitação das práticas oferecidas como modelo nos programas de vídeo e nos textos de formação.

À primeira vista, a preocupação com o controle do processo formativo pode parecer contraditória à perspectiva de formação profissional adotada pelo Programa (formação para a autonomia com vistas à resolução de problemas, embasada pela prática reflexiva). Entretanto, se retomarmos a discussão sobre a perspectiva de formação defendida por Nóvoa (1995a), realizada na introdução deste capítulo, perceberemos a coerência entre ambos. O controle do processo de formação docente favorece a assunção pelo professor tanto do ideário oficial, quanto de uma autonomia regulada pela agenda das políticas educacionais neoliberais.

A orientação metodológica do PROFA ainda compreende que o exercício da competência seria perpassado por complexas operações mentais implícitas aos esquemas de pensamento, que permitiriam determinar, de forma mais ou menos consciente e imediata, e realizar, de forma mais ou menos eficaz, uma ação relativamente adaptada ao contexto da prática. (BRASIL, 2001b) Assim sendo, o processo de construção de competências dependeria de esquemas de pensamento individuais, que permitiriam uma compreensão subjetiva da realidade e uma resposta particular às questões que se apresentariam de modo circunstancial à prática educativa.

O sucesso do processo de construção de competências dependeria segundo o Guia de Orientações, de um modelo de formação que:

- proporcionasse ao professor o acesso ao conhecimento profissional que deve constituir-se fundamentalmente na formação inicial, ampliando-se nas ações de

formação em serviço;

- fosse pautado por metodologias que privilegiassem a construção de conhecimentos “ao invés de [privilegiarem] apenas a transmissão de informações teóricas”, dentre as quais se destaca a resolução de situações-problema;
- colocassem o professor no centro do processo de sua formação, considerando-o como sujeito ativo e singular na construção de conhecimentos e competências; o que implicaria considerar os processos pelos quais ele se apropria do conhecimento, suas características pessoais e seu conhecimento experiencial e profissional;
- compreendesse a aprendizagem do professor como um processo singular que decorre da construção pessoal e coletiva, daí a importância da troca de experiências e do trabalho em colaboração ou em parceria, que pode ser realizado por meio de situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas etc.;
- fosse pautado pela “máxima”: ação-reflexão-ação, que seria representativa de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática (BRASIL, 2001b, p. 25-28).

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b) trata a temática da reflexão sobre a ação como uma *ação cognitiva*, que deve ser comum a professores e formadores, e como *eixo metodológico do processo de formação*.

Segundo o documento, “refletir é um tipo de fazer, uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento” (BRASIL, 2001b, p. 28). Desse modo, assim como outros procedimentos considerados importantes para a construção de conhecimentos em diferentes âmbitos (questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, resolver problemas, registrar a prática, trabalhar coletivamente, entre outros), a reflexão sobre a

prática deve constituir-se em conteúdo e metodologia tanto na formação do professor, quanto na educação básica.

Como ação cognitiva, a reflexão sobre a prática possibilitaria ao professor solucionar os problemas postos pelo cotidiano da prática educativa e, ao mesmo tempo, construir as competências necessárias à atuação profissional do professor.

Um professor é tanto ou mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema. [...] As competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre situações concretas e contextualizadas: são construídas a partir do uso de conhecimentos “sobre”, mas também de conhecimentos mobilizados e construídos “na” experiência. As competências exigem um saber fazer que só se aprende fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer. (BRASIL, 2001b, p. 29)

Como é possível constatar, a formação continuada de professores alfabetizadores pauta-se na perspectiva de que a construção do conhecimento profissional do professor ocorre “sobre” e “na” experiência, no próprio desenvolvimento do trabalho educativo, dependendo muito mais de um saber-fazer e de um saber-ser do que do domínio de conhecimentos teóricos. Nesse sentido, devemos atentar para a compreensão da prática educativa preconizada como fonte do conhecimento do professor. Para tanto, propomos a discussão sobre o trabalho educativo e a educação escolar, tal como concebidos pelo PROFA.

3.1 A descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino

Conforme o documento Guia de Orientações Metodológicas Gerais (BRASIL, 2001b), a grande expectativa de desenvolvimento do PROFA reside na possibilidade de

implementação de um modelo de formação adequado às novas exigências sociais postas para a atuação profissional do professor. Nesse sentido, o documento reafirma a necessidade de

[...] recriar as formas convencionais de ensino-aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. É preciso considerar as características tanto do sujeito das ações de formação – o professor real – como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar – com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. (BRASIL, 2001b, p. 13)

Assim como os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), o PROFA compreende que a superação das formas “convencionais” de formação do professor – especialmente daquelas realizadas em serviço (cujo modelo é caracterizado como basicamente teórico, acadêmico e transmissivo) –, reside na adoção de novas metodologias que privilegiem: a autonomia, a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção de um espírito coletivo, e da aprendizagem em parceria por meio do trabalho em grupo (BRASIL, 2001b, p. 13).

Como destacado no item anterior, o Programa se apóia na formação por competências, na prática reflexiva e na metodologia de resolução de problemas, como definidores do maior ou menor grau da qualidade do desempenho dos professores em suas funções múltiplas e polivalentes que compreenderiam a natureza de sua atuação profissional na contemporaneidade.

Tal como os Referenciais, o PROFA define que o trabalho educativo, não se restringe apenas à docência, mas abarca as funções de gestão, organização e mediação em diversas instâncias e circunstâncias do processo de aprendizagem²⁶. A atribuição

²⁶ Conforme já mencionamos no Capítulo I, os Referenciais para a Formação de Professores apresentam uma lista sobre as diferentes funções que caracterizariam o trabalho educativo. Vide página 83.

dessas funções ao professor está, a nosso ver, relacionada a dois aspectos: 1) à lógica de investimentos e de gerenciamento das políticas neoliberais para a educação e, 2) à descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino.

No primeiro capítulo, ressaltamos que as políticas de investimento na educação pública têm sido regidas pela lógica neoliberal que compreende a ineficiência do sistema público de ensino como consequência da incompetência do Estado na gestão dos recursos destinados à educação. De acordo com essa lógica, não faltam recursos, mas um sistema de racionalização e descentralização de financiamento e gestão dos recursos existentes, cuja eficiência só poderia ser garantida tendo o mercado como regulador.

Para solucionar o problema, a reforma educacional buscou institucionalizar mecanismos meritocráticos e competitivos para orientar as políticas de investimento e financiamento da educação, além de mecanismos de controle de qualidade e de vinculação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho (GENTILLI, 1998). Os conceitos da gestão empresarial, tais como: qualidade total, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, eficiência, eficácia, produtividade etc. (FRIGOTTO, 1995), passaram a compor o universo educacional, justificando uma formação humana restrita às demandas do mercado.

Nesse contexto, o trabalho educativo passa a ser valorizado a partir do desempenho dos alunos em avaliações oficiais nacionais, estaduais e municipais, sendo que em alguns estados e municípios, boas notas e baixos índices de reprovação e evasão escolar resultam em gratificações extras para os professores (bônus, 14º salário e outros). A contrapartida incide: na incorporação do ideário oficial pelo professor; na disponibilidade para aprender sempre; e na responsabilidade pelo pleno funcionamento da instituição escolar, mediante a ampliação do trabalho educativo a esferas que não se restringem ao ensino.

A ampliação das tarefas e funções do professor está ligada ao caráter flexível de sua atuação. Como na perspectiva oficial, o professor é colocado diante de uma realidade educativa múltipla, incerta e imprevisível, é necessário que desenvolva seu trabalho em equipe, compartilhando com seus pares a responsabilidade pelas atitudes tomadas e pelas soluções encontradas. Sua atuação deve, portanto, considerar os problemas de concepção e gestão do processo de aprendizagem dos alunos. Tais problemas devem ser resolvidos de forma rápida, eficiente e com criatividade para não prejudicar o andamento e a organização do cotidiano escolar e do processo de aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho educativo passa a ser regido pela mesma lógica capitalista que orienta a atividade produtiva do trabalhador em geral, inclusive no que se refere à valorização do conhecimento tácito do professor e de seu saber-ser, para lidar com a complexidade que envolve o desenvolvimento de seu trabalho.

Quanto à descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, Duarte (1998) observa que esta é recorrente nas teorias que adotam “concepções negativas sobre o ato de ensinar”, dentre as quais se destacam a pedagogia escolanovista e suas atuais derivações como o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e outras.

3.1.1 Concepções negativas sobre o ato de ensinar inerentes às teorias que embasam o PROFA

A pedagogia da Escola Nova, influenciada principalmente pelas concepções defendidas por John Dewey, procurou contrapor-se à Escola Tradicional, questionando

as formas tradicionais de ensino que tinham a transmissão de conteúdos pelo professor como centro do processo educativo. A proposta pedagógica da Escola Nova trouxe para o centro do processo o aluno, sua individualidade e o ato de “aprender a aprender”, secundarizando o ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor.

Nessa perspectiva, a educação escolar deveria pautar-se nos interesses e necessidades do aluno para promover a sua formação. Essa proposta teria provocado o esvaziamento da própria essência do trabalho educativo, resultando no rebaixamento do nível de ensino destinado às classes populares e na transformação do processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo. Essas características apontam para um posicionamento negativo sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998).

De acordo com Facci (2004), a difusão das idéias de Piaget, principal referência do construtivismo, foi iniciada no Brasil com o movimento da Escola Nova que, para respaldar a defesa de um processo educativo centrado no aluno, buscou fundamentos na psicologia e na biologia. A autora ressalta que Dewey e Piaget situavam-se no campo das reflexões do ensino renovado. Piaget buscava, por meio das pesquisas no âmbito da psicologia, dar sustentação às práticas pedagógicas renovadoras; e, Dewey buscava propor alternativas pedagógicas para o ensino tradicional, por meio da orientação experimental da escola ativa.

Segundo Duarte (1998), o construtivismo – assim como outras concepções pedagógicas respaldadas por teorias psicológicas que consideram as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como qualitativamente superiores àquelas nas quais há a assimilação por meio da transmissão por outras pessoas – também assume um posicionamento negativo sobre o ato de ensinar. Algumas posições mais extremadas do construtivismo tendem a considerar o processo de desenvolvimento como independente do de aprendizagem, encontrando respaldo na obra piagetiana.

Não é nosso objetivo realizar uma discussão aprofundada sobre a epistemologia

genética piagetiana. Entretanto, consideramos necessário abordar, ainda que brevemente, a forma como essa teoria compreende o desenvolvimento cognitivo, com o sentido de discutir as implicações dessa compreensão para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino.

Conforme Facci (2004), a proposta teórica da epistemologia genética de Piaget

[...] tem como interesse pesquisar como o homem produz conhecimento. [...] A característica básica dessa epistemologia é procurar descobrir, experimentalmente, as origens dos diversos tipos de conhecimento, desde suas formas elementares, seguindo seu desenvolvimento nos níveis posteriores, até o pensamento científico. (FACCI, 2004, p. 95)

Azenha (1999, p. 22) apresenta a epistemologia piagetiana como uma terceira via alternativa ao empirismo – que compreende o desenvolvimento intelectual como determinado pelo meio –, e ao inatismo ou pré-formismo – que compreende o desenvolvimento intelectual como determinado por estruturas mentais pré-definidas, inatas. Nesse sentido, a autora assevera que “o Construtivismo seria a solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento”.

De acordo com Azenha (1999), para fundamentar sua teoria sobre o funcionamento cognitivo, Piaget propõe a aplicação, no campo da psicologia, de um princípio biológico evolucionista mais geral sobre a interação de qualquer ser vivo com o ambiente. Trata-se do *mecanismo de equilíbrio*.

Ser bem-sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades. (AZENHA, 1999, p. 24)

Segundo Glasersfeld (1998), representante de uma corrente do construtivismo denominada *construtivismo radical*, o ambiente (o meio) possui dois sentidos distintos no modelo epistemológico construtivista:

De um lado, quando falamos de nós mesmos, o ambiente se refere à totalidade dos objetos permanentes e das relações que abstraímos do fluxo da nossa experiência. De outro, sempre que focalizamos nossa atenção em um item específico, o meio ambiente se refere àquilo que cerca o elemento que isolamos, e nós tendemos a esquecer que tanto o elemento como suas imediações fazem parte do nosso próprio campo experiencial, não de um objetivo independente do observador. (GLASERSFELD, 1998, p. 21)

Conforme o autor, na epistemologia genética o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção essencialmente subjetiva, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial. Nesse sentido, o autor sugere que o conhecimento seja tratado “não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor” (GLASERSFELD, 1998, p. 20).

A formulação acerca do processo de construção do conhecimento apresentada por Azenha (1999) corrobora a compreensão do conhecimento como um dado subjetivo. Para a autora, a construção gradativa do “estoque de conhecimentos ou do conjunto de significados que constituem a entidade psicológica, é resultante do ativo esforço do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo” (AZANHA, 1999, p. 23).

Um dos textos de formação do PROFA intitulado *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas*, de autoria de Telma Weisz²⁷, também afirma que na perspectiva construtivista

[...] o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno como para o professor. (BRASIL, 2001f, M1U2T5, p. 03)

²⁷ Trata-se de um texto retirado do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999, escrito por Telma Weisz.

Desse modo, a epistemologia construtivista compreende o conhecimento como uma ação do sujeito sobre a realidade, e não como uma verdade objetiva. O conhecimento sobre o meio, os objetos e as pessoas só existem em relação ao sujeito cognitivo. Para Glasersfeld (1998, p. 21), “quando pretendemos estimular e melhorar a aprendizagem de um estudante, não podemos nos esquecer que o conhecimento não existe fora da mente de uma pessoa”.

O conhecimento é construído na medida em que o sujeito se adapta à realidade por meio de sua atividade cognitiva, isto é, por meio da interação entre as estruturas perceptivas e conceituais construídas em experiências progressas pelo sujeito cognitivo e o meio, que constitui objeto de novas experiências.

Para Azenha (1999), a adaptação resultante da atividade cognitiva, embora seja mais eficiente, é mais restrita que a puramente biológica. Tal restrição se deve ao fato de que a atividade cognitiva do sujeito tem como finalidade elaborar formas de estruturação que possam ser aplicadas às estruturas do meio imediato. Assim sendo, o conhecimento seria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo sua validade referendada por sua utilidade no processo de adaptação do sujeito à realidade, tal como ele a vê.

Com base nessa compreensão, as teorias pedagógicas construtivistas têm apostado no “enriquecimento” do meio imediato, do ambiente educativo, buscando oferecer possibilidades diversificadas de interação entre o sujeito cognitivo e o objeto de conhecimento, considerando-se os aspectos biológicos e maturacionais de seu desenvolvimento. Essa iniciativa apóia-se na crença de que quanto mais rico e desafiador for o ambiente, melhores as possibilidades de estruturação cognitiva do sujeito e, conseqüentemente, de sua capacidade de generalização para além das experiências oferecidas pelos processos formativos.

É nesse sentido, que Duarte (2003a) observa que na perspectiva construtivista,

mais importante do que aprender conhecimentos, é desenvolver a capacidade de elaboração, descoberta e construção dos mesmos, o que incide tanto na secundarização dos conteúdos quanto na desqualificação da atividade de ensino na educação escolar.

Segundo Azenha (1999, p. 23), Piaget supõe a existência de um equipamento neurológico e sensorial hereditariamente determinado que poderia impedir ou facilitar o funcionamento intelectual humano. Também seria herdada pelo homem a forma de interagir com o ambiente que o levaria à construção de um conjunto de significados cuja organização interna resultaria em estruturas cognitivas. Não haveria, portanto, uma estrutura inata desses significados. A maneira como o sujeito interage com o ambiente é que precipitaria “a organização desses significados em estruturas cognitivas”. Dito de outro modo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas seria resultante da interação entre o sujeito e o meio. Esse desenvolvimento é considerado como um processo “permanente e contínuo durante toda a vida humana apresentando algumas características e propriedades” evolutivas em busca da equilibração progressiva.

De acordo com Fosnot (1998), Piaget teria descrito a equilibração como um processo dinâmico de comportamento auto-regulador que coloca em equilíbrio dois comportamentos distintos, porém, complementares: a assimilação e a acomodação. Assimilar significa incorporar as características do objeto às estruturas cognitivas prévias do sujeito. Trata-se da organização das novas experiências com o meio, a partir das estruturas lógicas ou entendimentos próprios do sujeito. A assimilação guardaria uma tendência conservadora, na medida em que compreende um posicionamento auto-afirmativo do indivíduo na tentativa de preservar sua autonomia como um sistema unificado.

As novas situações exerceriam pressão sobre o indivíduo que procura reconstruir estruturas cognitivas anteriores de modo a conservar seu funcionamento, acomodando-se aos desequilíbrios decorrentes das contradições entre os entendimentos prévios e as

experiências novas. “A acomodação é constituída por um comportamento reflexivo, integrador, que serve para mudar o nosso próprio eu e explicar o objeto para que funcionemos em relação a ele com equilíbrio cognitivo” (FOSNOT, 1998, p. 30-31). Nesse sentido, a acomodação guardaria uma tendência renovadora, na medida em que permitiria ao indivíduo o acionamento dos comportamentos de reflexão e de integração do novo, modificando as estruturas cognitivas prévias do indivíduo em função do objeto e em busca de equilíbrio.

A equilibração não é um processo sequencial de assimilação, depois conflito, depois acomodação. Ela é, em vez disso, uma “dança” dinâmica de equilíbrios progressivos, de adaptação e organização, de crescimento e mudança. À medida que firmamos a nós mesmos – assim como embasamos nossos construtos lógicos – sobre experiências e informações novas, exibimos um pólo do comportamento; nossa natureza reflexiva, integrativa, acomodativa, é outro pólo. Estes dois pólos provêm uma interação dinâmica que, por sua própria natureza auto-organizadora intrínseca, serve para manter o sistema em estado aberto, flexível, produtor de conhecimento. (FOSNOT, 1998, p. 31)

Ainda segundo a autora, as perturbações e os desequilíbrios provocados pelas novas experiências, que geram novas possibilidades às estruturas cognitivas originais (novas ações ou explicações), promovem a construção de novos padrões e correspondências em decorrência da tendência auto-reguladora do organismo. O desenvolvimento das estruturas se deve à dinâmica do processo de equilibração que tende a provocar a expansão da estrutura original para incluir o novo, assim como a organização e o fechamento para manter a estrutura sempre “em construção” (FOSNOT, 1998).

Para Azenha (1999), as mudanças na estrutura cognitiva constroem-se a partir de pequenas mudanças na estrutura já existente, o que faz do desenvolvimento cognitivo um processo gradativo de avanços em direção a estruturas qualitativamente superiores. Entretanto, essas mudanças dependem dos aspectos biológicos de maturação das funções psíquicas que permitem uma organização progressiva e contínua.

O acesso ao conhecimento é [...] engendrado e possibilitado pelo já conhecido, onde o novo é transformado em velho, como resultado da acomodação. Não há, portanto, saltos bruscos no desenvolvimento: elementos novos, radicalmente diferentes, não podem ser assimilados porque a estrutura de uma determinada etapa do desenvolvimento teria que sofrer alterações drásticas. (AZENHA, 1999, p. 31)

Cada uma das etapas do desenvolvimento corresponde a processos biológicos de maturação da estrutura cognitiva, que permitiria uma adaptação qualitativamente superior em relação a anterior. Essas etapas são também conceituadas como estágios do desenvolvimento que, de acordo com Facci (2004), evidenciam o aspecto evolucionista da teoria piagetiana: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operacional (2 a 6 anos); de operações concretas (6 a 11 anos); de operações formais (11 a 15 anos).

Facci (2004) chama a atenção para o fato de que esses estágios são caracterizados por uma ordem de sucessão fixa e constante, ou seja, para alcançar um estágio é necessário que o sujeito tenha construído as estruturas cognitivas preliminares que lhe permitam progredir. Além disso, a autora ressalta que essa base biológica tem possibilitado a alguns estudiosos, defensores da epistemologia genética piagetiana, afirmar o caráter universal desses estágios para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

A compreensão de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem numa perspectiva construtivista, vem sendo considerada imprescindível para a atuação profissional do professor na contemporaneidade. Essa exigência pode ser observada no PROFA. O Programa defende a idéia de que o professor deve compreender o processo de desenvolvimento psíquico da criança, isto é, a forma como a criança estrutura o pensamento para construir conhecimentos. Essa compreensão advém, fundamentalmente, dos pressupostos da teoria construtivista sobre alfabetização, defendidos por Ferreiro (1995) e Ferreiro e Teberosky (1999), que resgatam “os pressupostos epistemológicos centrais [da teoria piagetiana] para aplicá-los à análise do

aprendizado da língua escrita” (AZENHA, 1999, p. 35).

No texto de formação do PROFA, citado anteriormente, Telma Weisz destaca a necessidade da compreensão do modelo construtivista pelo professor para evitar inadequações entre os pressupostos da teoria que embasa o modelo e a organização das práticas pedagógicas.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimentos sem compreender suficientemente as questões que lhes dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer. (BRASIL, 2001f, M1U2T5, p. 03)

Como podemos observar, a epistemologia genética compreende a aprendizagem como um processo que depende dos aspectos biológicos de maturação das funções psíquicas. Ao realizar a crítica aos fundamentos epistemológicos construtivistas, Duarte (1998) observa que nessa perspectiva a aprendizagem é sempre resultante do desenvolvimento e configura-se como um processo interativo e construtivo entre o indivíduo e o meio. De acordo com o autor, essa concepção apresenta implicações importantes para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Primeiramente, o fato de a epistemologia genética conceber o curso do desenvolvimento como precedente ao de aprendizagem, resulta numa desvalorização do processo de ensino, uma vez que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo independeria da “assimilação dos conhecimentos socialmente existentes” (DUARTE, 1998, p. 91). Em segundo lugar, como o processo de construção do conhecimento é essencialmente subjetivo, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial, não haveria porque transmitir os conhecimentos socialmente existentes, sendo estes últimos questionados por algumas correntes do construtivismo.

É nesse sentido que Duarte (1998) afirma que os pressupostos da teoria

construtivista desvalorizam as aprendizagens realizadas pelo sujeito em consequência da transmissão efetuada por outras pessoas, ao mesmo tempo em que descarta a atividade de ensino como elemento essencial do trabalho educativo. Temos assim o esvaziamento da própria essência do trabalho educativo, assim como da educação escolar como instituição responsável pela socialização do saber sistematizado. Essa problemática também se reflete na teoria do professor reflexivo e na pedagogia das competências que, de acordo com Duarte (2001a), atualizam muitas das idéias fundamentais da Escola Nova, dentre elas a defesa do lema “aprender a aprender” e os posicionamentos valorativos dele derivados:

- [...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável;
- [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
- [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança;
- [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. [...] O indivíduo que não aprende a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo (p. 34-41).

Em decorrência dessas características, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências foram denominadas por Duarte (2003a) como pedagogias do “aprender a aprender”. Esse lema, presente nos documentos que orientam e estabelecem as referências para a educação em geral e para a formação de professores em particular, integra o discurso e a orientação metodológica do PROFA que, por sua vez, congrega as teorias pedagógicas que lhes dão sustentação. Considerando as análises que temos desenvolvido acerca das vinculações entre esse Programa de formação docente e os interesses político-ideológicos oficiais sobre a formação humana na sociedade contemporânea, julgamos necessário apontar, mais uma vez, para a lógica que se apresenta para a educação em geral e a formação docente em particular.

Ao discutir a epistemologia construtivista presente nos ideários educacionais contemporâneos, Duarte (2003a, p.11) apontou o verdadeiro núcleo fundamental do lema “aprender a aprender”: “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital”.

Por compreender a aprendizagem como um processo adaptativo, as perspectivas de formação humana que perpassam as pedagogias do “aprender a aprender” coadunam com os interesses do capital por uma educação geral que desenvolva as competências e as aptidões necessárias à adaptação dos indivíduos: aos processos de produção; à mudança constante desses processos em função do avanço tecnológico e da demanda do mercado consumidor; e à cultura da empregabilidade que responsabiliza cada trabalhador, individualmente, pela manutenção do emprego mediante a disposição para a constante qualificação.

Ainda com relação à descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, vale ressaltar uma outra constatação de Duarte (1998, p. 93): no construtivismo o papel do professor deve limitar-se ao de “alguém que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem” dos alunos. Sendo assim, caberia ao professor construtivista, de posse dos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, promover um ambiente criativo e instigante para os estudantes, criar situações de aprendizagem desafiadoras e atuar como um parceiro mais experiente que orienta, mas não interfere no processo de construção e de descoberta dos conhecimentos pelos alunos.

Um exemplo bastante elucidativo sobre a atuação do professor construtivista é oferecido por Telma Weisz. A autora esclarece como o professor alfabetizador deve atuar no processo de alfabetização numa perspectiva construtivista, exemplificando uma situação de alfabetização na qual professor e aluno estabelecem um contrato:

Ao propor que se arrisque a escrever do jeito que imagina, o que o professor na verdade está propondo é uma atividade baseada na capacidade infantil de jogar, de fazer de conta. Num contrato desse tipo – que reza que o aluno deve escrever pondo em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita – o professor deve usar tudo o que sabe sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita para poder, interpretando o que o aluno escreveu, ajudá-lo a avançar. Dentro desse contrato, quem "faz de conta" é a criança. Nesse espaço em que a criança escreve "do seu jeito" o papel do professor é delicado. Mas é semelhante ao de alguém adulto que participa de uma brincadeira de faz de conta sem entrar nela. Ao professor cabe *organizar* a situação de aprendizagem de forma a *oferecer informação adequada*. *Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz.* (BRASIL, 2001f, M1U2T5, p, 05, grifo nosso)

Não há como não identificar nessa proposição a síntese apresentada por Facci (2004, p. 116) acerca da análise sobre o papel do professor no construtivismo: “a única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir os conhecimentos”. A tarefa do professor não é ensinar, mas oferecer aos alunos as possibilidades de construção dos conhecimentos, levando-se em conta o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas.

No caso da alfabetização construtivista, o professor deve permitir que os alunos testem suas hipóteses, seus conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita, e que experimentem novos modelos e possibilidades por meio dos estímulos oferecidos pelo ambiente formativo. E, para fazê-lo, o professor deve colocar em uso os conhecimentos sobre as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita, como condição para melhor organizar e gerir o processo de aprendizagem dos alunos, buscando oferecer atividades adequadas a cada estágio de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse contexto, conceituar a essência do trabalho educativo é tão difícil para os pesquisadores construtivistas que são necessárias analogias, assim como a referência às possíveis funções do professor no processo de aprendizagem.

O fato de o PROFA, à semelhança dos Referenciais para a Formação de

Professores (BRASIL, 1998), conceituar o trabalho educativo como não restrito à docência, e não mencionar a atividade de ensino dentre as funções que o conceituam, aponta para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino na perspectiva oficial.

3.1.2 A epistemologia construtivista e as filiações com as perspectivas neoliberais e pós-modernas de formação humana

Um outro ponto que merece atenção sobre a concepção epistemológica construtivista e que incide sobre a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, diz respeito à desqualificação do conhecimento como um dado objetivo. Por compreender a construção do conhecimento como um processo essencialmente subjetivo, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial, a epistemologia genética relativiza o conhecimento e o coloca a serviço da adaptação.

Tal como vimos anteriormente, autores como Glasersfeld (1998), Azenha (1999) e Weisz (BRASIL, 2001f, M1U2T5), sustentam a idéia de que para a epistemologia genética, o conhecimento não pode ser concebido como uma cópia do real, mas como um instrumento, um construto resultante da atividade cognitiva empregada pelo sujeito visando sua adaptação eficiente ao meio.

Duarte (2000) observa que a epistemologia piagetiana é perpassada por uma ambigüidade entre, por um lado, uma tendência ao cientificismo positivista e, por outro, uma tendência a um relativismo subjetivista, este último levando ao fortalecimento do irracionalismo pós-moderno e ao individualismo neoliberal.

O ponto de convergência entre a epistemologia da ideologia neoliberal e a epistemologia da ideologia pós-moderna está na condenação da perspectiva marxista de totalidade concreta. Segundo Duarte (2003b), embora a filosofia pós-moderna apresente um discurso aparentemente crítico às relações sociais capitalistas sob a égide da ideologia neoliberal, seus fundamentos epistemológicos acabam por contribuir para a legitimação dessas relações, assim como para as apropriações pragmáticas e utilitaristas do conhecimento.

Como vimos no primeiro capítulo, o neoliberalismo tem como fundamento principal as idéias defendidas por Hayek na obra *O Caminho da Servidão*, publicada em 1941. Entretanto, tal como afirma Wainwright (1998), Hayek não se limitou a elaborar uma teoria de sociedade pautada na liberdade individual e econômica, também elaborou uma teoria sobre o conhecimento, cujo argumento central reside no caráter individual do conhecimento e na incapacidade humana de apreender a realidade em sua totalidade.

Segundo Duarte (2001a, p. 72), Hayek compreende o conhecimento como parcial, circunstancial, individual e particular. Nesse sentido, “o que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro”. Essas características associadas à perspectiva de que os motivos humanos (intenções, ações e os efeitos delas decorrentes) são limitados ao seu meio imediato, inviabilizam uma visão totalizadora do real, por reduzir o conhecimento a uma percepção tácita da realidade, circunscrita à imediaticidade do cotidiano, produzindo concepções particulares e fragmentadas acerca da realidade concreta.

As implicações dessa teoria estariam: na naturalização do social, como conseqüência das ações incontroláveis e incognoscíveis dos indivíduos; e no conhecimento individualizado, “como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica”, também reduzida à classificação de fatos

ou dados perceptíveis (DUARTE, 2001a, p. 73).

Essa valorização do conhecimento subjetivo, tal como observado por Guedes (2005), se assemelha em sua formulação ao conhecimento requerido pela produção flexível. Conforme a autora, ao atribuir a mesma importância ao conhecimento científico e ao conhecimento subjetivo, tácito (o “como fazer”), Hayek enfatiza a importância dos hábitos, dos gestos e das atitudes emocionais para a organização social. Trata-se de saberes que não são encontrados em livros, mas dependem da experiência e do *saber ser* do indivíduo, cuja intencionalidade imediata, permitiria a resolução rápida e prática dos problemas da produção.

Voltando à discussão do pensamento pós-moderno, podemos afirmar que as características desse pensamento corroboram a teoria de Hayek quanto ao individualismo, a negação da intencionalidade da atividade humana e a fragmentação do real em cotidianos particularizados e incognoscíveis.

Alguns autores, tais como Frederico (1997), Wood (1999) e Costa (2004), apontam que o pensamento pós-moderno, em suas formulações contemporâneas, está associado ao acirramento das forças produtivas e ao avanço tecnológico que caracterizam o modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, Costa (2004) afirma que o pós-modernismo, como forma de consciência alienada, é um subproduto da ideologia neoliberal. Em outras palavras, o pós-modernismo expressa, em termos teóricos e culturais, a fragmentação social produzida pelo novo modo de acumulação capitalista.

De acordo com Frederico (1997), as incertezas provocadas pelas transformações das relações sociais de produção e a aparente opacidade do real, fizeram com que o pensamento contemporâneo se resignasse ao irracionalismo, à fragmentação e ao culto do individualismo.

No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal de livre mercado, desenvolveu novas formas de

exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. (FREDERICO, 1997, p. 182)

Desse modo, a crítica à razão e a crise da ciência são questões recorrentes no pensamento pós-moderno. Esta última é denunciada por meio do questionamento, da desconstrução e da re-significação de categorias, paradigmas, conceitos e valores próprios ao pensamento moderno de corte iluminista.

Conforme Moraes (2003, p. 155), a racionalidade iluminista compreendia um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia as condições para estabelecer com nitidez a demarcação entre o racional e o irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência, que lhe autorizava assegurar as bases para a lei e a moralidade. Por essas características, o cultivo e o desenvolvimento da razão tornou-se objeto essencial da educação.

A crítica à razão iluminista buscou desestruturar e desconstruir todas as suas referências, procedendo à deslegitimação e à “sanitarização” de sua racionalidade e ao descarte (juntamente com as “impurezas” detectadas nos métodos para validar o conhecimento) da objetividade, do racional e da própria cognição do real (MORAES, 2003, p. 156).

Nesse mesmo sentido, Frederico (1997, p. 175) observa que a crítica pós-moderna teria, de um lado, originado o revigoramento da razão instrumental e manipulatória “que se compraz no exercício estéril dos jogos de linguagem ou na pseudoconcreticidade que advém do flerte com o pragmatismo, a matemática e a informática”. E, de outro, teria dado origem ao irracionalismo exacerbado que anuncia o fim da história, a morte da razão, do sujeito e da verdade. Ao decretar o horror à razão, ao projeto iluminista de emancipação do homem, e a qualquer possibilidade de

compreensão totalizante da realidade concreta, a ideologia pós-moderna inaugura o culto à fragmentação e à subjetividade. Nessa perspectiva, não existe conhecimento objetivo, universal, superior, mas apenas o conhecimento subjetivo, construído a partir de experiências particulares e restritas ao cotidiano indiferenciado dos indivíduos.

A substituição da realidade objetiva pela representação subjetiva tem implicações diretas e decisivas para o pensamento científico que passa a ser fragmentado e relativizado, de modo a garantir que os olhares particulares e individuais sobre um determinado objeto tenham a mesma validade. Essas características são observadas por Frederico (1997) na filosofia, nas ciências sociais e em outras áreas do conhecimento (não necessariamente correlatas) que ao rejeitarem o estudo dos fenômenos objetivos e das relações desses fenômenos com a totalidade, se perdem em estudos sobre o cotidiano, na atomização da realidade e no irracionalismo de um conhecimento parcelar e descartável.

Moraes (2003) também ressalta esse irracionalismo apontando para o recuo da teoria nas pesquisas educacionais:

Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-”, os “anti-” e termos que tais, ainda infestam a intelectualidade de nossos dias. O recuo da teoria foi decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata [...] (MORAES, 2003, p. 156-157)

Para Wood (1999), a rejeição categórica do conhecimento totalizante e dos valores universais, dentre eles a própria concepção de igualdade (seja liberal ou socialista) e de emancipação humana, são inerentes ao pensamento pós-moderno.

[...] os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas,

particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (WOOD, 1999, p. 14)

Esse movimento de diferenciação tende a pulverizar a ação política dos sujeitos que, movidos pela ação molecular das minorias em torno de uma infinidade de reivindicações particulares, têm sua força diminuída. Associada às políticas neoliberais, tal pulverização provoca a exacerbação do individualismo, contribui para o ocultamento das contradições sociais, reduz as reivindicações coletivas à luta por interesses particulares e impede a compreensão da realidade em sua totalidade.

O pensamento pós-moderno limita, portanto, as possibilidades epistemológicas de conhecimento humano às ações contingentes e imediatas da existência. Nessa concepção, o homem só poderia conhecer aquilo que pertence ao seu universo imediato, sensível e cotidiano. Este conhecimento, por sua vez, seria suficiente para garantir seu modo de existência, sua sobrevivência e sua liberdade. Por meio de justificativas culturais, lingüísticas ou individualistas, a máxima expressão desse pensamento encontra-se na inviabilidade de uma compreensão objetiva e totalizadora da realidade, mediante a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano (WOOD, 1999).

Não há como negar as semelhanças entre as questões epistemológicas pós-moderna e neoliberal e as formulações acerca da epistemologia construtivista realizada por alguns pesquisadores dessa teoria. Duarte (2000) defende a tese de que são inúmeras as interfaces entre o construtivismo e o pós-modernismo, por pertencerem ao mesmo universo ideológico. Uma dessas interfaces incide na questão do limite da capacidade cognitiva de apreensão da realidade pelo homem.

Glaserfeld (1996) qualifica o construtivismo como um modo de pensar, um modelo hipotético que possibilita a descrição dos fenômenos circunscritos ao âmbito da experiência subjetiva e particular. Desse modo, o construtivismo não teria a pretensão

de realizar afirmações ontológicas, assim como não se proporia a descrever uma realidade como absoluta. Para o construtivismo “[...] o conhecimento só tem que ser viável, adequar-se a nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. [...] Tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não no mundo como deveria ser” (GLASERSFELD, 1996, p. 83). Nesse sentido, à semelhança da formulação pós-moderna, o conhecimento humano limita-se às experiências imediatamente sensíveis e deve ser considerado em relação à sua utilidade para a adaptação eficaz do sujeito à realidade que determina sua existência.

Duarte (2000) observa que as conseqüências ideológicas desse tipo de raciocínio são bastante sérias.

O conhecimento humano resultaria, nesse caso, desse processo puramente casual, pelo qual os indivíduos se encaixam no meio ambiente que lhes tocou viver e no qual devem sobreviver. O conhecimento não resulta de um esforço por representar corretamente a realidade para então transformá-la, mas sim da adaptação ao meio tal como ele é. (p. 95)

Ao negar a possibilidade de compreensão da realidade objetiva, a epistemologia construtivista, tal como defendida por Glasersfeld, opõe-se à perspectiva de totalidade concreta, anulando a dimensão social do processo de construção e de apropriação do conhecimento.

A crítica de Duarte (2000) à posição de Glasersfeld chama a atenção para algumas implicações a respeito da concepção subjetivista da construção do conhecimento, para o desenvolvimento do trabalho educativo. A primeira implicação incidiria na necessidade de compreensão pelo professor de que a realidade não existe independentemente do sujeito.

[...] então o professor não pode partir do pressuposto de que a representação que ele detém sobre algo possa ser conhecida de forma objetiva por seus alunos. O máximo que o professor pode fazer é criar condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo de tal maneira que, num determinado momento do processo

educativo (seria melhor dizer construtivo), professor e aluno chegassem à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo. (DUARTE, 2000, p. 98)

A segunda implicação incidiria na necessidade de compreensão pelo professor de que os alunos não estão se defrontando com o ambiente educativo oferecido pela escola, mas com seus próprios construtos sobre esse ambiente. Nesse sentido, caberia ao professor construir modelos hipotéticos sobre os mundos conceituais particulares dos estudantes com a finalidade de induzir mudanças em seus construtos conceituais particulares.

Uma terceira implicação seria a exigência para que o professor estabeleça uma nova relação com o papel da própria linguagem no processo educativo. Nesse sentido, a linguagem não teria a função de transmitir significados, conceitos ou conhecimentos, mas seria um instrumento para oferecer aos alunos oportunidades e incentivos para a construção de seu conhecimento individual.

Assim sendo, podemos constatar que a proposição construtivista de formação humana é toda perpassada por uma concepção irracionalista e subjetivista. E se a concepção de educação escolar construtivista incide na ausência de conteúdos socialmente produzidos, estes também são descartados da formação docente. Embora o construtivismo coloque a intervenção do professor como determinante no processo de aprendizagem, sua posição é, como bem definiu Weisz (BRASIL 2001f, M1U2T5, p. 05), a de um “diretor de cena” ou de “contra-regra” que no máximo deve propor atividades ou encorajar “cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender” a partir de suas próprias construções e experiências.

Nesse contexto, o conhecimento do professor limita-se à compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento, assim como das estratégias para atuar como parceiro experiente de seus alunos, intervindo, organizando e gerindo o espaço

educativo de forma a colaborar, indiretamente, com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, tal como afirmado pelos documentos que compõem o PROFA, conhecer o processo de construção de conhecimentos não é o bastante para a reconstrução da prática educativa. Para ser verdadeiramente construtivista, o professor necessitaria passar por processos formativos estruturados em torno de metodologias que favoreçam a vivência de uma formação construtivista. É nesse contexto que se faz presente a formação reflexiva.

3.1.3 A formação reflexiva como ação cognitiva e como modelo de formação profissional

No primeiro item desse capítulo, chamamos a atenção para o fato de que o PROFA compreende a reflexão sobre a ação como uma ação cognitiva que deve ser comum a professores e formadores tanto em processos formativos, quanto na prática profissional (BRASIL, 2001b). Nessa perspectiva, o desenvolvimento pessoal e profissional, em um processo de formação docente, deve considerar os processos pelos quais o professor se apropria das novas experiências, assim como suas características pessoais de construção dos conhecimentos e das experiências profissionais.

O Programa compreende que a aprendizagem do professor é fruto de um processo singular de construção de conhecimentos. Nesse processo, o professor confronta seus conhecimentos, suas experiências prévias e suas representações com as novas informações que se apresentam cotidianamente na própria prática educativa e nos processos de intervenção formativa.

A aprendizagem do novo é sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses conhecimentos prévios e dessas representações. [...] A aprendizagem será mais significativa ou mais superficial, dependendo das reais possibilidades do indivíduo estabelecer relações entre o que está aprendendo e o que já sabia anteriormente (BRASIL, 2001b, p. 26)

Trata-se, portanto, de uma compreensão sobre a cognição do professor à luz da epistemologia construtivista. Coerente com essa orientação, o PROFA considera o professor como um sujeito ativo e singular na construção de conhecimentos. Desse modo, a opção metodológica do Programa procura conceber um processo formação continuada que consideraria os professores como “protagonistas” da própria formação.

Considerando a aprendizagem como um processo subjetivo de adaptação à realidade – promovido pela construção de estruturas cognitivas processadas pelos comportamentos de assimilação e de acomodação –, o PROFA ressalta a necessidade de incorporação dos saberes e das práticas construídos anteriormente pelos professores, assim como a criação de situações-problema que possibilitariam o confronto entre saberes prévios e novos. Nesse contexto, o Programa enfatiza o papel da *reflexão* como *atividade cognitiva* necessária à acomodação das novas experiências profissionais e formativas.

Conforme Fosnot (1998), “a acomodação é constituída por um comportamento *reflexivo, integrador*, que serve para mudar o nosso próprio eu e explicar o objeto para que funcionemos em relação a ele com equilíbrio” (p. 30-31, grifo nosso). Sendo assim, a reflexão deve ser compreendida como a força motora da aprendizagem, uma vez que cria os sentidos necessários à organização e à generalização das experiências por meio de representações.

A autora ainda afirma que a reflexão, como um dos princípios gerais da teoria construtivista sobre a aprendizagem, deve servir para repensar a prática educacional. Nesse sentido, “Dar tempo para a reflexão através da redação de um diário, da

representação em forma multissimbólica e/ou da discussão de conexões entre experiências ou estratégias pode facilitar a abstração reflexionante” e a acomodação ao novo (FOSNOT, 1998, p. 46).

Os procedimentos de registro por escrito das reflexões, a discussão e a troca de experiências são preconizados pelo PROFA sob a justificativa de melhorar a compreensão das novas experiências e informações adquiridas no decorrer do curso e, assim, possibilitar ao professor a construção de novos conhecimentos. Entretanto, é necessário ressaltar que esses novos conhecimentos e experiências sobre os quais o professor deve refletir encontram-se limitados ao contingente da prática. São conhecimentos selecionados a partir das competências identificadas como necessárias à prática educativa.

A reflexão assume, assim, uma conotação e uma função diferenciada no interior do PROFA que não deixa de ser adaptativa, mas que se refere a um tipo de fazer. A fim de melhor compreender essa questão e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, propomos uma breve contextualização sobre a emergência da formação reflexiva no campo da formação de professores²⁸. Faremos essa contextualização a partir da questão dos saberes docentes e sua formação, tema recorrente no PROFA e nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998).

A questão da formação reflexiva vem sendo defendida e explicada por muitos pesquisadores que têm se dedicado, no campo das ciências da educação, da didática e do currículo, ao estudo dos saberes docentes e sua formação. Do ponto de vista epistemológico, afirma-se a necessidade de conhecer como os profissionais professores constroem seus saberes em suas práticas cotidianas, atribuindo aos saberes construídos *na e pela* prática uma conotação superior no processo formativo em detrimento do

²⁸ Um estudo aprofundado sobre a teoria do professor reflexivo foi realizado por Facci (2004).

conhecimento teórico, científico e acadêmico.

Segundo Borges e Tardif, em apresentação ao dossiê temático sobre os saberes docentes, que reuniu artigos de vários pesquisadores na revista *Educação & Sociedade* (2001), a pesquisa sobre os saberes dos professores tem se apresentado efetivamente de forma dominante na literatura produzida nos países norte-americanos, anglo-saxônicos e europeus, tendo se intensificado no Brasil nos últimos anos em decorrência principalmente de dois fatores:

1. a influência do movimento de profissionalização do ensino, desenvolvido nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, que considera necessária a pesquisa acerca do repertório de saberes que possam configurar os conhecimentos profissionais para o exercício da atividade de ensino, garantindo a legitimidade da ação do professor como profissional *expert* da educação;
2. a entrada desse movimento de profissionalização nas reformas políticas ocorridas a partir da década de 1990, por meio da inserção de um forte componente da prática, que enfatiza a questão dos saberes e das competências como referenciais para a organização curricular na formação inicial e continuada de professores.

Ainda segundo os autores, nessa perspectiva que considera os professores como “práticos reflexivos”, isto é, como pessoas capazes de refletirem sobre si mesmas e sobre sua prática (BORGES e TARDIF, 2001, p. 15), a prática profissional é vista como um lugar original de formação e de produção de saberes e de competências, o que justificaria a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais em processos formativos. Como decorrência, a reforma educacional propõe uma mudança significativa no modelo vigente de formação de professores: “mais que conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação de professores” (Id. *Ibid.*, p. 16).

Em 1995, Therrien chamava a atenção para a necessária valorização dos saberes da experiência para o que considerava uma superação da dissociação entre formação e prática cotidiana, tanto no que se refere às pesquisas, quanto para a implementação de políticas de formação docente. Segundo o autor, esses saberes são constantemente transformados pelos professores, passando a integrar suas identidades e a se constituírem em elementos fundamentais nas práticas e decisões pedagógicas, o que os caracterizariam como saberes originais, porque oriundos do cotidiano.

Posicionamento semelhante frente à questão da necessária valorização dos saberes dos professores também foi defendido por Fiorentini, Souza e Melo (1998) ao constatarem que:

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas [...], seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. (p. 314)

O fenômeno da valorização da prática na formação de professores vem sendo associado pelos pesquisadores, tais como Alarcão (1996), Abrahão (2000), Pereira (2000), Imbernón (2001), Therrien (2001), Borges e Tardif (2001), Mizukami (2002), e outros, ao evento da complexidade das relações sociais, políticas econômicas e culturais que caracterizariam a sociedade do século XXI, cuja marca seria a competitividade e a produção e divulgação de novos conhecimentos de forma acelerada e vertiginosa. Nesse contexto, “a concepção de conhecimento científico nocional e imutável como substrato para a educação” (MIZUKAMI, 2002, p. 11) teria sido superada por uma perspectiva mais complexa de base interacionista, que responsabilizaria os próprios sujeitos pela construção de conhecimentos em situações de interação com um ambiente plural.

Essa visão obriga superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa:

democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar [...], colocando-o em diálogo com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. (MIZUKAMI, 2002, p. 12)

Desse modo, os “conhecimentos eruditos”, “valorizados pela humanidade” – e desqualificados sob a justificativa de se tratarem de “um saber de classe” –, não seriam capazes de responder aos desafios colocados pela nova configuração da educação “de caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2001, p. 07). Tais desafios exigiriam um modelo de formação docente cuja concepção superasse o modelo da “racionalidade técnica”, compreendida como o domínio dos conteúdos e de suas técnicas de transmissão.

Trata-se, então, “de considerar a chamada *racionalidade prática* como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada” (MIZUKAMI, 2002, p. 12, grifo nosso), em uma concepção de formação compreendida como contínua e que exige o desenvolvimento de uma “prática reflexiva” competente.

Essas considerações nos permitem afirmar que a prática reflexiva tem se apresentado como tendência principal, dominante e assertiva nas pesquisas e nas políticas de formação docente. As bases dessa nova concepção têm sido atribuídas às idéias inicialmente defendidas por Donald Schön (1983; 1987, 1995, 2000), pesquisador para quem Nóvoa (1995) chama a atenção, colocando-o como “referência obrigatória” nos estudos sobre formação docente.

De acordo com Campos e Pessoa (1998), Donald Schön teria desenvolvido seus primeiros estudos sobre formação profissional no campo da arquitetura, por solicitação do Massachusetts Institute of Technology/EUA, no início dos anos 1970. Fundamentado na teoria da indagação de Dewey, o autor desenvolveu argumentos a favor de uma *nova epistemologia da prática* em contraposição à racionalidade técnica, que caracterizaria a epistemologia da pesquisa universitária por ele criticada. No início da década de 1990,

as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores, primeiro nos Estados Unidos e na Europa, depois no Brasil.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön se desdobra em três outros:

- *conhecer-na-ação*: embora apresente noções de saberes escolares, trata-se de um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou constituídas em experiências passadas;
- *reflexão-na-ação*: realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam à prática profissional e para as quais não existiriam respostas imediatas;
- *reflexão sobre a-reflexão-na-ação*: realizada em momento posterior à ação que permitiria a análise da situação vivenciada com vistas à (re)orientação da prática.

Com base nesse conceito de reflexão, Schön (1995) defende uma *epistemologia da prática*, pautada na construção de conhecimentos a partir de um saber-fazer fazendo, por meio de um sistema tutorado no qual o indivíduo em formação poderia “aprender a prática de um prático praticando” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

Essa assepsia teórica realizada na formação profissional pode ser melhor compreendida se considerarmos que para autor, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a-reflexão-na-ação estão pautados num conhecimento sobre a prática profissional. Compreendem, desse modo, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a prática efetivamente se dá o que possibilitaria a construção de soluções para cada problema numa realidade situada. A reflexão sobre a reflexão-na-ação tornaria possível a verificação da validade das soluções construídas em uma dimensão igualmente prática, uma vez que “refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma

descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p. 83, grifo do original).

Para Pérez-Gómez (1995, p. 105), o momento mais importante do processo reflexivo é o da reflexão sobre a reflexão-na-ação, pois “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática”. Esses instrumentos e essas estratégias estariam, por sua vez, fundamentados em teorias próprias, em convicções pessoais e inseridos no contexto específico de atuação profissional, permitindo finalmente a verbalização e a descrição do conhecimento construído.

É necessário frisar que, para Schön (2000), a diferença entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação pode ser sutil, e ambos dispensam a explicação verbalizada ou a descrição sistemática do pensamento desencadeado pela ação, justamente por se tratarem de conhecimentos tácitos e pautados no cotidiano, na repetição das ações espontâneas e muitas vezes inconscientes, para o qual nem sempre se tem condições de realizar verbalizações acerca do por que das ações praticadas.

Dessa breve contextualização em busca da caracterização sobre a perspectiva de formação profissional preconizada pela epistemologia da prática, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo e a desvalorização do saber científico são fortes componentes dessa teoria, com importantes conseqüências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de idéias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes, com a prática pedagógica cotidiana, isto é, com as situações reais de atuação profissional docente. Esse confronto colocaria em questão os conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a

disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa e as reais possibilidades de efetivação dessa prática.

Desse modo, a reflexão-na-ação possibilitaria ao professor não apenas a construção de conhecimentos em decorrência da emergência do contexto, mas também a compreensão efetiva de sua prática no contexto social no qual se desenvolve. Entretanto, essa reflexão se faz, de acordo com os Referenciais, “sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Essa temática também é comum ao PROFA, que considera fundamental a formação pautada pela reflexão-na-ação para que o professor aprenda a interpretar a realidade e agir sobre ela. Esse conhecimento sobre a prática não se constrói, segundo o Programa, “[...] apenas com estudos sobre a realidade. Demanda uma interação significativa com ela, a partir da qual seja possível criar formas de intervenção realmente eficientes e/ou transformadoras” (BRASIL, 2001b, p. 29-30).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica – para a qual a reflexão filosófica é imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social global –, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (pautada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica sobre as práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas

quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

O autor ainda destaca o papel do conhecimento científico como instrumento valioso para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações) e seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade educativa deve estar comprometida com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular. Temos assim um posicionamento afirmativo com relação à formação do professor como intelectual, capaz de refletir com profundidade e rigor sobre os problemas que se colocam para o desenvolvimento do trabalho educativo. Nesse sentido, tanto a reflexão filosófica, quanto os conhecimentos científicos possibilitam ao professor a compreensão do trabalho educativo em sua totalidade, em suas múltiplas determinações, em suas relações com a prática social global. Essa compreensão é de extrema importância para o encaminhamento de possibilidades efetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo, tendo como finalidade última a promoção do aluno (pautada pela concepção histórico-social de formação humana).

Desse modo, a concepção de formação docente defendida neste trabalho, difere da concepção oficial, pautada por teorias, conteúdos e práticas de formação que desqualificam o saber científico e a reflexão filosófica. A partir do momento em que o ideário educacional contemporâneo propõe uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática (que visa apenas à atuação eficiente do professor no contexto particular no qual o trabalho educativo se insere), secundarizando o papel do conhecimento científico socialmente produzido, acaba por impedir que o professor

compreenda a sua prática no seio da prática social global.

Nessa epistemologia da prática não há espaço para um conhecimento totalizador sobre a realidade, impedindo a compreensão por parte do professor das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido desse trabalho para uma formação humana emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com este estudo investigar e analisar criticamente as perspectivas oficiais de capacitação docente a partir da década de 1990, tomando como principal referência o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O percurso trilhado possibilitou alcançar algumas conclusões sobre as problemáticas abordadas. Algumas das questões propostas para estudo foram analisadas com maior profundidade, o que nos possibilita realizar afirmações mais contundentes com relação às conclusões sobre o estudo das mesmas. Outras questões foram abordadas de forma pontual, o que nos permite apontar para reflexões que merecem maior aprofundamento em decorrência da amplitude do tema.

Pudemos compreender que as reformas educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990, respondem às demandas da reestruturação produtiva para a formação de um determinado perfil de trabalhador. Assim sendo, a produção flexível exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente do trabalhador. Nesse contexto, são valorizados os aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos na qualificação do trabalhador, elegendo o *saber-fazer* e o *saber-ser* como principais conceitos de uma formação voltada para a empregabilidade, para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e para a formação de atitudes receptivas às mudanças. A educação básica é, então, erigida como modalidade de formação responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais necessárias à atuação polivalente e flexível do trabalhador, e para a formação da disposição para a atualização constante dessas habilidades em decorrência das mudanças no mundo do trabalho.

Esses conceitos tornam-se constitutivos das reformas políticas e educacionais orientadas por organismos multilaterais internacionais e regionais que atribuem papel central à educação para o desenvolvimento econômico dos países, determinando a lógica de investimentos e de gerenciamento de recursos para a educação. O exame de alguns dos documentos desses organismos, possibilitou-nos a percepção dos alinhamentos existentes entre essas orientações e a reforma educacional brasileira, especialmente no que se refere à importância estratégica do professor e de sua formação para a implementação das reformas.

A análise das referências oficiais para a formação de professores, apontou para a incorporação de alguns dos conceitos que definem a formação profissional em geral, quais sejam: *saber-fazer*; *saber-ser*; *formação por competências*; *formação continuada*; *profissionalização* e outros. Nesse sentido, a profissionalização do professor passa pela definição de saberes e práticas considerados essenciais para sua atuação eficiente frente às demandas sociais por educação e as necessidades específicas ao contexto do trabalho educativo, cuja especificidade não pode ser apreendida pela reforma, mas pode configurar como entrave para sua efetivação. Temos assim, uma formação docente estruturada a partir da validade dos saberes para a atuação profissional do professor que valoriza os saberes construídos “na” e “pela” prática em detrimento dos saberes acadêmicos, científicos. Para justificar essa concepção de formação, são adotadas teorias e orientações metodológicas que corroboram a ênfase na valorização da experiência: a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a epistemologia construtivista.

A partir da descrição sobre a natureza e as características dos materiais que compõem o PROFA, pudemos comprovar que a estrutura, os conteúdos, os objetivos e as orientações metodológicas do Programa atendem à concepção oficial de capacitação docente. Essa consonância nos permitiu concluir que o PROFA pode ser considerado

síntese do modelo oficial de formação de professores, uma vez que fundamenta-se sobre os mesmos pressupostos políticos, ideológicos e epistemológicos que configuram o ideário educacional contemporâneo. A presença das teorias do professor reflexivo, da pedagogia das competências e do construtivismo no PROFA, e o exame da forma como essas teorias se expressam no material, nos permitiu apontar para uma articulação entre a perspectiva oficial de formação docente e as pedagogias do “aprender a aprender”.

Pudemos observar que a perspectiva oficial de formação continuada de professores aponta ainda para “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (DUARTE, 1998), na medida em que descaracteriza o trabalho educativo como atividade de ensino a partir das pedagogias do “aprender a aprender”. Considerando as diferentes funções atribuídas ao professor como definidoras de sua atividade profissional, também apontamos para a nova lógica de investimentos e de gerenciamento das políticas neoliberais para a educação: *eficiência, eficácia, flexibilidade e gestão do processo de aprendizagem*. Esta nova lógica conduz à valorização do conhecimento tácito do professor para lidar com a complexidade da realidade educativa.

O exame do papel da reflexão sobre a prática como atividade cognitiva e como modelo de formação do PROFA, permitiu apontar que o processo formativo, pautado pelos princípios da formação reflexiva, não possibilita ao professor a compreensão das vinculações de sua prática com a prática social, uma vez que descarta a reflexão filosófica sobre as determinações do trabalho educativo e o conhecimento científico, indispensáveis para a compreensão totalizadora da realidade.

A defesa por uma “nova” *racionalidade prática*, no debate sobre os saberes docentes e sua formação, confirma a questão do conhecimento tácito como tendência dominante nas pesquisas e nas políticas de formação docente, configurando-se de modo especial na formação continuada. Entretanto, embora o conceito de *conhecimento tácito*

seja freqüentemente utilizado, é possível perceber a ausência de explicitação de seus fundamentos filosóficos e epistemológicos.

Desejamos concluir este trabalho de pesquisa reafirmado um posicionamento afirmativo com relação à especificidade da educação escolar, que consiste na socialização do saber elaborado; e da atividade educativa, como atividade responsável pela seleção, organização e transmissão-assimilação do saber. Em decorrência desse posicionamento, defendemos a formação do professor como intelectual, capaz de refletir com profundidade e rigor sobre os problemas que se colocam para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Tal como ressaltamos no terceiro capítulo, para a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1996, 2003) a reflexão filosófica e os conhecimentos científicos configuram-se como bases sólidas para a formação do educador, uma vez que oferecem a possibilidade de compreensão do trabalho educativo em sua totalidade, em suas relações com a prática social global. Essa compreensão é de extrema importância para o encaminhamento de possibilidades efetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo pautado pela concepção histórico-social de formação humana, de emancipação do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. “Educação e educadores para o novo século”. In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXIII, nº 41, p. 47-57, agosto/2000.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ARCE, Alessandra. “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abril/2001.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la educación*. Washington, DC: World Bank, 1995.

BARBOSA, Allan C. Queiroz; RODRIGUES, Marco Aurélio. “Alternativas metodológicas para a identificação de competências”. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 32, n.02, maio/ago., 2006, p. 20-29. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS>>. Acesso em outubro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001(a).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. (org.). Brasília: MEC/SEF, 2001(b).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Guia do Formador Módulo I*. Brasília: MEC/SEF, 2001(c).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Guia do Formador Módulo II*. Brasília: MEC/SEF, 2001(d).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Guia do Formador Módulo III*. Brasília: MEC/SEF, 2001(e).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Coletânea de Textos Módulo I*. Brasília: MEC/SEF, 2001(f).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Coletânea de Textos Módulo II*. Brasília: MEC/SEF, 2001(g).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Coletânea de Textos Módulo III*. Brasília: MEC/SEF, 2001(h).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Catálogo de Resenhas*. Brasília: MEC/SEF, 2001(i).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001(j).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programas de Vídeo*. Brasília: MEC/SEF, 2001(l).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básica de aprendizagem”. In: BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em fevereiro de 2006.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. “Apresentação”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 11-26, abril/2001.

CANDAU, V. M. F. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996, p. 139-152.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. “Discutindo a formação de professores com Donald Schön”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.

CEPAL; UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: [s.n.] 1992.

COSTA, Frederico. “Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital”. In: JIMENEZ, Vasconcelos; RABELO, Jackeline. (org.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 65-80.

DANAGA, Nilce Helene P. *Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada – o tornar-se educador a partir de reflexões (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem*. 2004. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DUARTE, Newton. “Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo?” In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 203-221.

DUARTE, Newton. “A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal.” In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 219-242.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003a.

DUARTE, Newton. “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto/2003b.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. “O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista: análise de algumas idéias do 'construtivismo radical' de Ernest Von Glasersfeld”. In: DUARTE, Newton. (org.). *Sobre o Construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 87-106.

DUARTE, Newton. “Concepções negativas e afirmativas sobre o ato de ensinar”. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, ano XIX, n. 44, p. 85-106, abril/1998.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESTEVE, José M. “Mudanças sociais e função docente”. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo J.; MELO, Gilberto F. A. de. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 307-324.

FREDERICO, Celso. “Razão e Desrazão: a lógicas das coisas e a pós-modernidade”. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 55, p. 174-187, nov./1997.

FRIGOTTO, G. *A Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FOSNOT, Catherine Twomey. “Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem”. In: FOSNOT, Catherine T. (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 25-50.

GARCIA, C. M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma G.; MOURA, Manuel O. “A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor”. In: MARIN, A. (org.). *Educação Continuada: reflexões e alternativas*. Campinas: Papirus, 2000, p. 89-112.

GENTILLI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILLI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GLASERSFELD, Ernest von. “Costrutivismo: aspectos introdutórios”. FOSNOT, Catherine T. (org.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 19-23.

_____. “A construção do conhecimento”. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 75-92.

GUEDES, Maria Denise. *Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990*. 2005. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

HAYEK, F. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. “Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, Aline M. (org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 316-337.

HIRATA, Helena. “Da polarização das qualificações ao modelo da competência”. In: FERRETTI, Celso João. (et al.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-142.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. “As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 60, p. 163-183, dez./2000.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? (Novas exigências educacionais e profissão docente)*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classes: estudos de dialética marxista*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MACHADO, Lucília R. S. “A educação e os desafios das novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso João. (et al.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 169-188.

MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação Continuada: reflexões e alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”, In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.) *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.

MONTEIRO, Dirce C.; GIOVANNI, Luciana M. “Formação continuada de professores: o desafio metodológico”. In: MARIN, Alda J. (org.). *Educação Continuada: reflexões e alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 129-143.

MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) “Recuo da Teoria”. In: *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PEREIRA, Wally Chan. “Formação de professores: tendências e perspectivas”. In: *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 204-223.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

POPKEWITZ, T. *Reforma Educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

PROMEDLAC. *Boletín Proyecto Principal de educación em América Latina y el Caribe*. [S.l., s.n.] 1993.

RAMOS, Marise N. “É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.” In: *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, março/2003.

RAMOS, Marise N. “A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. *Socialização de professores em atividades de formação continuada*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Texto de Apresentação do PROFA São Paulo para as Diretorias de Ensino*. São Paulo: SEE/CENP, 2003.

SAVIANI, Dermeval. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.” In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval. *Trabalho, Capitalismo e Educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso João. (et. al.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Jossey-Bass, 1983.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba Maria C. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. “Um fantasma ronda o professor: a mística da competência”. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) *Illuminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F. “Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação”. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997.

SOUZA, Paulo Renato. “O drama da repetência”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 28 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.e-agora.org.br>>. Acesso em dezembro de 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério”. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000, pp. 112-128.

TERRIEN, Jacques; LOILA, Francisco A. “Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 74, pp. 143-160, abril/2001.

TERRIEN, Jacques. “Uma abordagem para o estudo do saber, da experiência, das práticas educativas”. In: *Anais 18ª Anped*, 1995, Caxambu/MG.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

TORRES, Rosa M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.

WAINWRIGHT, H. *Uma resposta para o neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

WEISZ, Telma. “A alfabetização nunca termina”. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Ed. Abril, n. 190, p. 24-31, março/2006.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

WOOD, Ellen M. “O que é agenda 'pós-moderna'?” In: WOOD, E. M.; FOSTER, John

B. (org). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

ANEXOS

ANEXO I: SITUAÇÃO DO PROFA EM OUTUBRO DE 2002

UF	Núcleos	Municípios	Coordenadores Gerais	Coordenadores de Grupo	Grupos de formação	Total de professores cursistas
AC	6	12	14	37	14	2307
AL	4	39	36	77	104	2634
BA	30	182	181	637	632	15167
CE	25	157	35	173	177	5575
DF	1	1	6	81	100	2597
ES	9	76	53	155	79	4090
GO	9	82	32	122	203	4766
MA	13	100	100	143	136	4221
MG	8	64	64	107	114	3001
MS	11	40	37	86	64	1723
MT	7	15	16	32	40	1013
PA	8	29	27	71	85	2626
PB	8	65	68	102	109	3026
PE	11	84	84	128	116	2739
PI	2	16	16	29	5	847
PR	17	197	202	498	0	14874
RJ	12	25	25	53	46	1152
RN	11	39	39	97	82	2368
RO	8	18	7	81	60	1332
SC	11	97	53	184	0	3886
SP	21	135	136	290	298	9063
	232	1473	1231	3183	2464	89007

Fonte: Documento de apresentação do PROFA elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2002).

ANEXO II: TEXTOS PROPOSTOS PARA “LEITURA COMPARTILHADA”²⁹

MÓDULO 1 – Categorias: textos para

- Saborear:** *Cem anos de perdão* – Clarice Lispector
Eros e Psique – Fernando Pessoa
O primeiro beijo – Clarice Lispector
- Apreciar:** *Mémória de livros* – João Ubaldo Ribeiro
O artista inconfessável – João Cabral de Melo Neto
Felicidade Clandestina – Clarice Lispector
Poema em linha reta – Fernando Pessoa
- Se encantar:** *Fina de ato* – autor desconhecido
- Se emocionar:** *Píramo e Tisbe* – Edith Hamilton
Morte e vida Severina – João Cabral de Melo Neto
Ítaca – Kaváfis
Baleia – Graciliano Ramos
A moça tecelã – Marina Colasanti
Para Maria da Graça – Paulo Mendes Campos
- Se informar:** *A história dos livros*
- Se arrepiar:** *Assombração de agosto*
Maria Angula – da tradição oral
- Se divertir:** *Minha estação de mar* – Domingos Pellegrini Jr
Da utilidade dos animais – Carlos Drummond de Andrade
Vó caiu na piscina – Carlos Drummond de Andrade
Lixo – Luís Fernando Veríssimo
Colhendo os frutos da glória – João Ubaldo Ribeiro
- Conhecer melhor:** *Darcy Ribeiro*
Zumbi
Isadora Duncan
- Conhecer:** *Um eterno principiante* – Fernando Sabino/Áurea Lopes
- Se surpreender:** *Aeroporto* – Carlos Drummond de Andrade
- Refletir:** *Direitos imprescritíveis do leitor/O direito de não ler* – Daniel Pennac

²⁹ Optamos pela apresentação dos textos módulo a módulo, a partir das categorias em que se encontram agrupados.

As longas colheres – tradição sufi

Concertos de leitura – Rubem Alves

Aprender nunca é o que se espera

Brincar com as palavras: *500 anos de Brasil em versos de cordel* – José Francisco Borges

Pensar: *Um apólogo* – Machado de Assis

Cantar: *Língua* – Caetano Veloso

Rir: *Conto de verão nº 2: Bandeira Branca* – Luís Fernando Veríssimo

Intrigar: *Uma noite no paraíso* – Ítalo Calvino

MÓDULO 2 – Categorias: textos para

Pensar: *Fábula da águia e da galinha* – Leonardo Boff

O fim da banda – Rubem Alves

Se emocionar: *Doras e Carmosinas* – Fernanda Montenegro

As lágrimas de Potira – Lenda indígena

A terceira margem do rio – João Guimarães Rosa

O sonho de Habib – conto sufi

Hoje de Madrugada – Raduan Nassar

Papel de parede e livros – Elias Canetti

O mundo é um moinho – Carlota

Apreciar: *Como um rio* – Thiago de Mello

Uma mulher que abre – Marise Castro

Causo 2 – Eduardo Galeano

Retrato em branco e preto – Tom Jobim e Chico Buarque

Caatinga: um grito de socorro pela vida – Silvanito Dias

A tempestade – William Shakespeare

A moura torta – Conto popular

Saborear: *Farinha de mandioca* – Nina Horta

Refletir: *Ei, tem alguém aí?* – Jostein Gaader

Ambição e ética – Stephen Kanitz

Não sabia que era preciso – José Saramago

Um imenso lápis vermelho – Fanny Abramivich

Se divertir: *O sábio da Efelogia* – Malba Tahan

Sopa de pedras – conto popular

Papos – Luís Fernando Veríssimo

Conhecer: *Lampião e Maria Bonita* – Biografia

Relembrar: *Parlendas, frases feitas e trava-línguas* – Ricardo Azevedo

Se surpreender: *A aranha* – Orígenes Lessa

Se deleitar: *Zeus* – Heloisa Prieto

Se arrepiar: *A terra onde não se morre nunca* – Ítalo Calvino

A profecia – Tatiana Belinky

O discurso de Macotas – Manuel Benício

Ficar sabendo: *O que ocorre com a terra recairá sobre os filhos da terra* – Chefe Seattle

Apreciar a linguagem: *Viver é muito perigoso* – Guimarães Rosa

Conhecer melhor: *Entrevista de Sebastião Salgado*

Lamentar: *Negrinha* – Monteiro Lobato

MÓDULO 3 – Categorias: textos para

Conhecer: *A mãe perfeita* – Lucinha Araújo

Primeira carta – Paulo Freire

Depois do baile – Leon N. Tolstoi

Minha mãe – Niki de Saint Phalle

A saga da faxineira que se tornou pedagoga... – Ricardo Kotscho

Lembranças da infância – Nelson Mandela

Se identificar: *O homem que odiava a segunda-feira* – Ignácio de Loyola Brandão

Se divertir: *Limonda* – Likail M. Zóchtchenko

A mulher do vizinho – Fernando Sabino

O peru de Natal – Mário de Andrade

Coincidências – Rubem Fonseca

“Chatear” e “encher” – Paulo Mendes Campos

Apreciar: *O temporal no Amazonas* – Thiago de Mello

Infância e poesia – Pablo Neruda

Poemas de Adélia Prado

A seca e o inverno – Patativa do Assaré

Hais-kais – Millôr Fernandes e Paulo Liminsk

Tabacaria – Fernando Pessoa (pseudônimo: Álvaro de Campos)

Canto da estrada aberta – Walt Whitman

Retrato – Cecília Meireles

Texto de Arnaldo Antunes

Se informar: *O que saber e como aprendê-lo* – Roger C. Shank

Conselho – Darcy Ribeiro

Adivinhe quem vem para o jantar – Pasquale Cipro Neto

Que mistérios tem Clarice? – Renato Cordeiro Gomes

As viúvas do sertão – Leonardo Sakamoto

Rir e cantar: *Siri Recheado e o cacete* – João Bosco e Aldir Blanc

Se encantar: *A encantada Chapeuzinho Vermelho* – Edilene Pincinato e Elisabete M. G. Sereno

Refletir: *A assinatura contra a corrupção do escrito* – Béatrice Fraenkel

A verdade e a mentira – Diléia Frate

Velocidade da informação desafia educação moderna – Marcelo Gleiser

Foram muitos, os professores – Bartolomeu Campos de Queirós

Cantar e apreciar: *O amor* – Caetano Veloso e Ney Costa Santos

Se emocionar: *A bordo do Rui Barbosa* – Chico Buarque

Cantar: *Tocando em Frente* – Almir Sater e Renato Teixeira

Correnteza – Tom Jobim e Luiz Bonfá

Pensar: *Reencontro* – Drauzio Varella

Sonhar: *O mercador de coisa nenhuma* – António Torrado

Ficar sabendo: *Chocolate* – Marcelo Duarte

Se surpreender: *A cartomante* – Afonso Henrique de Lima Barreto

ANEXO III: RELAÇÃO DOS FILMES RESENHADOS

1. **A Maçã** (Samira Makhmalbaf; 1998)
2. **A Fortuna de Ned** (Kirk Jones; 1998)
3. **A Fortuna de Cookie** (Robert Altman; 1999)
4. **A Excêntrica Família de Antônia** (Maleen Gorris; 1995)
5. **A Casa dos Espíritos** (Bille August; 1993)
6. **A Fraternidade é Vermelha** (Krzysztof Kieslowski; 1994)
7. **A Glória de Meu Pai** (Yves Robert; 1990)
8. **A Liberdade é Azul** (Krzysztof Kieslowski; 1994)
9. **A Rainha Margot** (Patrice Chéreau; 1994)
10. **A Vida é Bela** (Roberto Benigni; 1997)
11. **Adeus Meninos** (Louis Malle; 1987)
12. **Asas do Desejo** (Win Wenders; 1987)
13. **Beleza Americana** (Sam Mendes; 1987)
14. **Blade Runner** (Ridley Scott; 1982)
15. **Cabra Marcado para Morrer** (Eduardo Coutinho; 1984)
16. **Campo dos Sonhos** (Phil Alden; 1989)
17. **Central do Brasil** (Walter Salles; 1998)
18. **Cidade dos Anjos** (Brad Silberling; 1998)
19. **Cinema Paradiso** (Giuseppe Tornatore; 1989)
20. **Clube da Felicidade e da Sorte** (Wayne Wang; 1993)
21. **Como Água para Chocolate** (Afonso Arau)
22. **Como o elefante ganhou a tromba** (Encyclopédia Britannica do Brasil)
23. **Conduzindo Miss Daisy** (Bruce Berersford; 1989)
24. **Conrack** (Martin Rite; 1972)
25. **Coração de Cristal** (Werner Heizog; 1976)
26. **Em Nome do Pai** (Jim Sheridan; 1993)
27. **Eu, Tu, Eles** (Andrucha Waddington; 2000)
28. **Felicidade** (Todd Solondz; 1998)
29. **Imensidão Azul** (Luc Besson; 1998)
30. **Jamaica Abaixo de Zero** (Jon Turteltaub; 1993)
31. **Kaos** (Paolo Taviani e Vottorio Taviani; 1984)
32. **Kolya, uma lição de amor** (Jan Sverák; 1996)

33. **Mudança de Hábito** (Emile Ardolino; 1991)
34. **Muito barulho por nada** (Kenneth Branagh; 1993)
35. **Mulheres Diabólicas** (Claude Chabrol; 1995)
36. **Nell** (Michael Apted; 1994)
37. **Nenhum a menos** (Zhang Yimou; 1999)
38. **Noite de Cabíria** (Frederico Fellini; 1957)
39. **Nunca te vi... Sempre te amei** (David Jones; 1987)
40. **O Baile** (Ettore Scola; 1983)
41. **O Carteiro e o Poeta** (Michael Radford)
42. **O Encantador de Cavalos** (Robert Redford; 1998)
43. **Enigma de Kasper Hauser** (Werner Herzog; 1975)
44. **O Guerreiro da Paz** (Richard Attenborough; 1999)
45. **O Homem das Estrelas** (Giuseppe Tornatore; 1995)
46. **O Piano** (Jane Campion; 1992)
47. **O Príncipe das Marés** (Barbara Streisand; 1991)
48. **O que é isso companheiro?** (Bruno Barreto; 1997)
49. **Os deuses devem estar loucos** (Jamie Uyes; 1980)
50. **Patch Adams, o amor é contagioso** (Tom Shadyac; 1998)
51. **Quando tudo começa...** (Berthand Tavernier; 1999)
52. **Segredos e mentiras** (Mike Leigh; 1996)
53. **Sociedade dos Poetas Mortos** (Peter Weir)
54. **Vem dançar comigo** (Baz Luhrman)

ANEXO IV: AVALIAÇÕES – MÓDULOS 1 E 2

MÓDULO I

Descrição da proposta de avaliação

Imaginem que vocês são responsáveis por responder as cartas dos professores que chegam mensalmente na editora de uma revista sobre alfabetização. Nestas cartas, os professores apresentam dúvidas de vários tipos: sobre hipóteses de escrita e de leitura, sobre concepção de ensino e aprendizagem, sobre estratégias de leitura, sobre intervenções pedagógicas adequadas, entre outras. A proposta é que vocês escolham uma pergunta de cada um dos blocos listados abaixo e respondam como se fosse para uma revista especializada. Portanto, procurem certificar-se das informações mais precisas, dos exemplos mais adequados e dos fundamentos necessários.

1º Bloco de perguntas

1. Na minha experiência como alfabetizadora, já pude entender a importância do trabalho com os textos e reconheço a capacidade das crianças em escrever mesmo antes de estarem alfabetizadas. No entanto, acho que facilitaria o processo de aprendizagem, realizar exercícios com letras e sílabas, pois acredito que aprenderiam mais rápido. Vocês concordam comigo? Por quê?

2. Na minha classe tenho alguns alunos que escrevem de uma maneira que não consigo entender. Por exemplo, o Paulo ao escrever uma lista de animais, fez o seguinte:

PUOLA para macaco

OLPUP para elefante

AUOLP para formiga

ULAPO para boi

Já a Gabriela escreveu assim:

AELAMNPOILNUY para macaco

OLPMBVC para elefante

GBIELVOPK para formiga

PLMT para boi

Quando pedi para lerem, eles fizeram de forma global, quer dizer, leram do início ao fim sem fazer nenhuma relação da fala com a escrita. Penso às vezes, que esses alunos têm algum tipo de atraso. Já pensei em indicar uma avaliação médica ou psicológica para os pais. Não sei o que fazer para ensiná-los. O que vocês sugerem?

3. Tenho lido que é importante que os alunos escrevam antes de estarem alfabetizados. Não consigo entender qual a vantagem dessa proposta. Por que pedir para escrever se ninguém pode ler o que foi escrito? O que os alunos aprendem com isso?

2º Bloco de perguntas:

1. É possível dizer que as hipóteses de leitura são as mesmas que as hipóteses de escrita? Ou seja, existem hipóteses de leitura pré silábica, silábica...? Expliquem melhor isso para mim.

2. Eu observei na minha sala que, dois alunos leram uma lista com os nomes de personagens das histórias conhecidas. Fiquei intrigada, pois eles não estão alfabetizados. Como puderam ler se ainda não sabem decodificar tudo?

3. Pedir para os alunos lerem quando ainda não sabem ler, não provoca um sentimento de fracasso e incompetência, já que não o fazem convencionalmente? Esse não é um desafio muito grande para eles?

4. Trabalho em dois períodos, em um deles sou professora da Educação Infantil e no outro de Jovens e Adultos. Reflito sobre minha prática profissional e consigo explicar o que faço e porque faço de determinada maneira. Porém, não tenho clareza sobre estas duas questões:

- É possível crianças pequenas conseguirem produzir textos oralmente sem saber ler e escrever? Essa capacidade não está vinculada ao fato de estarem alfabetizadas?
- Por que os adultos não alfabetizados que estão em contato frequente com a leitura e escrita, principalmente nas grandes cidades, não aprenderam a ler e escrever?

*Equipe Pedagógica do Programa de
Formação de Professores Alfabetizadores*

MÓDULO II

Descrição da proposta de avaliação

Você está recebendo uma atividade planejada por um companheiro do seu Grupo de Formação. Nem todas as atividades foram revisadas, por isso algumas podem apresentar inadequações nos desafios lançados, problemas nos agrupamentos, consignas confusas, expectativas de aprendizagem incoerentes com a atividade. A proposta é que você escreva uma carta para o companheiro analisando a atividade, de acordo com cada princípio didático que define uma boa situação de aprendizagem:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que sequer ensinam;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Lembre-se que essa carta, além de avaliativa, fará parte do Álbum do Professor, com um repertório de atividades resultante do trabalho de formação do Módulo 2. Ela ajudará todos seus leitores a reorganizar sua prática, a repensar os desafios apresentados, os agrupamentos etc. Portanto, escreva utilizando as informações mais precisas e mais completas, os exemplos mais adequados. Aproveite para pôr em jogo tudo o que aprendeu sobre os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem.

*Equipe Pedagógica do Programa de
Formação de Professores Alfabetizadores*