

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: uma experiência com o PROFA, PCN  
EM AÇÃO E EAD.**

Lucrécia Stringheta Mello

[ismello@ceul.ufms.br](mailto:ismello@ceul.ufms.br)

**Resumo**

Este estudo oferece uma análise da conjectura dos programas de requalificação docente, decorrentes da política educacional da década de 1990 para a formação em serviço. Trata de uma análise acerca da política dos programas e da mediação realizada pelos teóricos que sustentam a referida proposta, destacando os conceitos de formação continuada e competência. O estudo evidenciou que os programas PROFA, PCN em AÇÃO e EAD enfatizavam a prática docente em sua dimensão cotidiana, e contribuiu para a reconstrução do processo de ensino/aprendizagem dos docentes envolvidos.

**Palavras-chave:** Programas de Formação, formação continuada, processo de aprendizagem.

**Abstract**

This study offers an analysis of the conjecture of the teaching requalification programs, caused by educational politics of the decade of 1990 to formation in service. It treats on an analysis concerning programs politics and on mediation realized by theoretic ones who defend those purpose emphasizing concepts of continued formation and competence. The study revealed that PROFA, PCN in ACTION and EAD programs emphasized teaching practice in its daily dimension and contributed to reconstruction of the teaching-learning process of the teachers enrolled.

**Keywords:** Formation programs. Continued formation. Learning process.

## Introdução

A formação de professores tem sido tema de estudos: na Europa (França e Portugal), desde a década 1970, e no Brasil, a partir da década de 1980 e mais precisamente nos anos 1990, enfocando as duas modalidades de formação: inicial e continuada. Também não são poucos os estudos de caráter qualitativo que podem contribuir para avaliação dos programas desenvolvidos pelas agências formadoras com o fim de fomentar discussões sobre os efeitos dessa formação e seus reflexos na modificação da prática docente e na da qualidade do ensino.

Neste artigo, proponho dar uma amostra de como foi realizada uma capacitação continuada no Município de Três Lagoas por meio de uma proposta oriunda do Programa PROFA, da representação social do Programa PCN em ação na perspectiva dos professores e da EAD. A intenção básica da proposta dos programas era a requalificação profissional em serviço. O estudo que ora propomos é o de refletir sobre as propostas que implementavam os programas e até que ponto contribuiu nas práticas e fazeres docentes. Para tanto, iniciamos discorrendo acerca do panorama das políticas educacionais voltadas aos Programas de Formação docente em serviço e uma análise crítica pautada nos referenciais teóricos que os sustentavam. Na sequência, apresentamos a metodologia adotada pelos pesquisadores, o público alvo e os contextos estudados.

De maneira sucinta, apresentamos os eixos norteadores dos Programas (competência docente e formação continuada), levando em consideração os autores: Perrenoud (1999/2000), Pimenta (1999), Schön (1995), Nóvoa (1995/1999), dentre outros.

Ao analisar os Programas de Formação, partimos da seguinte indagação: em que medida esses programas têm contribuído para o desenvolvimento de competências, a valorização do magistério?

As formações em serviço, independentes das definições ou modalidades que a caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e solitária do saber, em que o sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência, e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Esse movimento permite que o professor se conscientize de sua condição de coautor de seu processo de formação pessoal e profissional e com isso supere as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivem-se às propostas de formação.

A formação continuada representa uma oportunidade de recriação da prática docente, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso.

Desta feita, muitos têm sido os estudos sobre a formação de professores no Brasil, especialmente na década de 1990, em que houve uma expansão das políticas de formação de professores que visam à continuidade dos estudos devido ao fracasso da escola, pelas novas exigências do mundo globalizado, e nesse contexto há uma polissemia de definições sobre esse processo: contínua, continuada, formação continuada em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, qualificação, educação permanente etc.

Em nosso país, a política de formação contínua de professores<sup>1</sup> vem acompanhada de regulamentação através de instrumentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Plano Nacional de Educação (1997); Decreto nº 2.794/98; Sistema Nacional de Formação Contínua e Certificação de Professores (SINACE); Parecer nº115/99, que cria os Institutos Superiores de Educação; e, por fim, o documento “Propostas de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica de nível superior”, publicado em abril de 2001. Destacamos aqui que, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, no período 1996-1998, foi priorizado o ensino fundamental, tendo a matrícula, em 1998, atingido 95,8% das crianças e jovens na idade de 7 a 14 anos, nível próximo à meta de cobertura de 97%. Nessa ocasião, temos a criação do FUNDEF, a implantação da TV-Escola, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Sistema de Informação e Avaliação e da divulgação do Censo Escolar, e a implantação em 1999, dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

A educação no Brasil conseguiu alguns avanços na democratização da escola com a ampliação de vagas, bem como a educação inclusiva. Entretanto, há alguns problemas que ainda permanecem. As diferentes modalidades e Programas de Formação (PROFA, Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação a Distância) reproduzem a dicotomia característica do sistema econômico, qual seja a educação pública destinada às classes populares e pobres, enquanto que para as classes média e alta o estado estimula a educação privada.

---

<sup>1</sup> Neste texto, a formação contínua será entendida como “[...] uma política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação e em parcerias com instituições de formação”. (PIMENTA, 1999, p. 176)

Os Programas de Formação, tomados como objeto de estudo neste artigo em sua propositura, destinam-se à formação inicial e continuada daqueles que atuam com as classes populares e recebem a formação em serviço. Eles têm como mantenedor o próprio sistema público, e foram criados para atender às características específicas do formador, objetivando a melhoria do trabalho.

Pacheco (1995) sustenta que a formação contínua deve considerar as necessidades concretas dos atores envolvidos e estabelece os seguintes critérios básicos:

[...] -critério pessoal – necessidade de auto-desenvolvimento;

-critério profissional – necessidades profissionais quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e na valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum);

-critério organizacional – além das necessidades contextuais da escola, incluem três tipos de necessidades: as que reflectem uma adequação às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que produzem nos dias de hoje e a que o professor terá que dar resposta; as que orientam para a melhoria do sistema educativo em geral; as formativas como resposta à desactualização da formação inicial. (PACHECO, 1995, p.121)

Destacamos que o autor se coloca como crítico das abordagens usuais existentes, mostrando que é possível elaborar uma proposta de vínculo entre a educação e o trabalho real. Analisa a produção de uma atividade concreta, sem perder seu valor essencial, seu aspecto pessoal e social, incidindo na aquisição de procedimentos sistemáticos a cada caso, com detalhes específicos no currículo que cada curso almeja.

Partindo da ideia desenvolvida por Pacheco (1995), que considera os aspectos pessoal, profissional e estrutura organizacional e, se eles fossem de algum modo aplicados aos Programas tais como: PCN em ação, PROFA, Educação à Distância (EAD), era de se esperar a valorização do magistério, a autoformação e a adequação dos docentes envolvidos às novas necessidades econômicas, sociais, tecnológicas e científicas orientadoras da melhoria do sistema educativo em geral. Estariam esses programas alicerçados nos aspectos mencionados pelo autor? Contribuem para aprofundar teoricamente e modificar a prática desenvolvendo as competências necessárias à docência?

### **O contexto e o texto das investigações**

A própria antropologia não tardou em descobrir que só podemos compreender as instituições sociais em seu contexto, e não isoladamente. Ora, apreender o contexto, diz-nos Matta, “[...] é estudar as globalidades, os conjuntos de elementos, as modalidades de ação, as

estruturas de posicionamento, as configurações das palavras, dos objetos e dos papéis sociais”. É preciso ver, em cada detalhe isolado, um eventual elemento de prova ou pista. Cada olhar lançado no contexto que investiga observa que nada está isolado, e um mínimo elemento “disfuncional” ou “desestruturado” pode fazer parte de uma configuração reveladora, funcional e estruturada. No universo que o grupo investiga, seria sustentar que “[...] o sentido é encontrado no contexto, ou mais precisamente, na dialética do objeto isolado e do tecido de possibilidades contextuais que rege sua significação” (MATTA, 1962, p.45).

O trabalho de campo segue os princípios da observação participante, da análise das narrativas dos sujeitos envolvidos nos contextos específicos em que cada um investiga, da aplicação de questionários e entrevistas com a sucessiva análise e interpretação e a leitura documental dos Programas de Formação que indicam o currículo formativo.

Utilizamos a perspectiva da “observação participante”, na qual o sujeito que pesquisa se dispõe a experimentar e viver uma forma de conhecimento que exige engajamento, e sofre implicações de uma nova epistemologia. Como salienta Matta (1962, p. 46), que se esforça para “[...] romper com a clássica dicotomia entre o corpo e o espírito – ou entre sentido e intelecto – que, desde sempre, contribuiu para indagação: ‘racional’ ou ‘científica’”. Para isso concorre a interdisciplinaridade, que tem plena consciência de que nas ciências humanas a separação entre a objetividade e a subjetividade nunca pode ser absoluta. Fazendo isso, em cada experiência a voz dos interessados deve ser levada em consideração, com a devida prudência.

No trabalho que desenvolvemos com os professores, não apenas consideramos as verdades do senso comum, as formas de se moverem socialmente, mas sobretudo suas capacidades de ver o problema, uma questão, um objeto, uma instituição, de um ponto de vista diferente. É essa possibilidade relativista verdadeiramente interdisciplinar que permite à pesquisa reencontrar a capacidade que os homens têm de estabelecer “conversas” reflexivas profundas. Temos como exemplo o caso da leitura e análise dos memoriais produzidos pelos professores do curso de Educação a Distância, nos quais a subjetividade, as angústias e também os projetos de vida afloram.

Com os professores foram elaborados e desenvolvidos projetos que constituíram fontes para desvendar dúvidas, conhecer outras ações que não fossem as de seu cotidiano. São contemplados momentos vividos pelos pesquisadores na condução do trabalho e reflexões próprias a cada tipo de projeto. Foi com a análise dos documentos, memoriais e entrevistas

que encontramos evidências sobre a formação, a prática pedagógica os sentidos atribuídos pelos sujeitos nos polos de investigação.

### **O conceito de competência na prática docente e formação continuada**

Iniciamos uma análise dos PCNs para as séries iniciais do ensino fundamental, e também considerando o referencial curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais observando a concepção sobre a aprendizagem docente. São experiências e modos de conhecimento que se prolongam por toda a vida profissional do professor, envolvendo, entre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Prosseguimos ao longo do estudo com a formação continuada permeada de toda a prática do professor, pois falar em educação continuada é falar de processos, e não de eventos. É falar de “aprender a ensinar” e de “aprender a ser professor”.

Os estudos sobre o ensino reflexivo, pensamento este encontrado nas propostas dos Programas de Formação, embora caracterizados por uma diversidade teórica e metodológica, têm apontado para o caráter reflexivo no exercício da docência, a reflexão sobre a ação pedagógica como meio de mudar a prática. Segundo Mizukami (2002), tais estudos se referem, igualmente, a processos de socialização, autodesenvolvimento e identidade profissional. Esses estudos vêm indicando, sistematicamente, – ao lado do domínio de diferentes tipos de conhecimentos e saberes – a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como importante fonte de tal aprendizagem.

Perrenoud (2000, p.11), citando Meirieu (1989), fala das novas competências profissionais para ensinar, sinalizando para: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e com projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade na relação com o saber e com a lei.

Os programas de capacitação aos docentes, patrocinados pelo MEC, surgem como política de governo, objetivando melhorar a qualidade do ensino. O estado da educação básica, constantemente demonstrada pelos indicadores de qualidade, chama a atenção pelos altos índices de evasão e repetência, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses índices evidenciam também o caráter segregador das escolas, e é por meio do currículo



que se concretiza seu papel discriminatório, estigmatizando parte dos alunos nas avaliações externas.

As políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo acabam demarcando o mercado competitivo, a descentralização dos serviços públicos e práticas administrativas baseadas em gerenciamento e controle. No entanto, talvez uma das facetas importantes seja a ênfase ao domínio do conhecimento, prevalecendo a qualidade desse conhecimento no que diz respeito às ciências e tecnologias. Tais aspectos refletem no perfil do profissional para esse momento em que representa o elemento principal para superar os problemas da qualidade.

Segundo Nóvoa (1999, p. 67), “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediados pela linguagem técnico pedagógica”.

Pimenta (1999, p.18) salienta que a identidade docente emerge em determinados contextos e momentos históricos postos pela sociedade, e adquirem estatuto de legalidade. Assim, para se imprimir o caráter dinâmico à profissão, é preciso fazer a crítica da realidade social, buscando as referências que a determinam para possível superação das barreiras que impedem um novo fazer docente operando mudanças na prática pedagógica.

Ao longo dos últimos anos, a formação continuada vem sendo questionada quanto à oferta por universidades e outras agências que oferecem cursos de curta duração que variam de 30 a 180 horas como meio efetivo para alteração da qualidade do ensino. Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram o discurso dos professores, e pouco contribuem para uma mudança efetiva.

Assim sendo, será que o projeto de formação contínua<sup>2</sup> do MEC também não passa de uma tentativa de amenizar o cenário, constituindo-se em um programa que pouco contribui para mudanças efetivas na educação?

No âmago dos debates contemporâneos existem questionamentos e reflexões sobre o compromisso e competências do educador. A exigência de qualidade invadindo a área de recursos humanos, definindo categorias ocupacionais e apontando para competências fundamentais visa à participação responsável na vida de uma sociedade pluralista. A produção de conhecimento em vários espaços e sua socialização em velocidade de tempo real, os novos desafios para a educação discutindo valores emergentes, o equilíbrio entre o saber, o saber

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que o MEC ainda não optou por uma definição sobre o termo a ser usado em relação à prática de formação de professores em suas políticas de formação, pois em alguns documentos oficiais aparecem referências a “contínua”, em outros, “continuada”.

fazer e aquisição de atitudes que permitam adaptação às novas exigências do trabalho, são sinais desse novo tempo.

Há uma emergência do compromisso e da competência expressa em documentos oficiais, de modo que o termo *competência* acaba se corporificando como uma apelação pedagógica. Foi um termo imposto, mas que, sem dúvida, merece uma análise mais profunda e detalhada, tanto por sua origem, quanto pelo motivo de seu sucesso.

A noção de competência nas ciências da educação frequentemente provoca incertezas e controvérsias, pois suscita uma grande dificuldade de identificação dos “qualitativos” que almeja alcançar. Acaba fazendo parte daquelas noções cujas definições só podem ser apreendidas por intermédio da evolução das tendências educativas e de pesquisas que a usam, nas quais servem de referencial para esclarecer os inúmeros sentidos a ela atribuídos.

O uso do termo “competências” nos documentos oficiais (PCN, LDB, Proposta de Diretrizes para Formação de Professores) é concreto e sugere reflexões quanto à sua viabilização nos currículos escolares. No contexto educativo, seria sustentar que: “[...] a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, pensadores, investigadores da educação” (SACRISTÁN, 1999, p. 29). Essa relação teoria/prática é indissociável e não representa mais do que duas faces de uma mesma realidade. Só por meio de uma perspectiva pragmática, como educador-sujeito que viabiliza a construção de conhecimentos em sala de aula, é que podemos entender totalmente essa relação. Assim, a teoria representada nos documentos oficiais só pode ser entendida como uma relação não dicotômica, mas de interdependência.

Assim, quando falamos em competência, requisitamos às ações que tornam um docente competente. Mas noção de competência é uma necessidade ou mais uma moda educativa? O que pensam os docentes sobre o conceito de competência?

É comum encontrar nos discursos dos professores a noção de competência vinculada àquelas premissas que emanam do mundo do trabalho e das práticas sociais. Para eles ser competente é ser pontual, cumprir com as ordens superiores, ter a maioria dos alunos aprovados e a obtenção de bons resultados nos processos de avaliação externa, a exemplo dos exames externos como: SAEB, SARESP, ENEN etc.

Por outro lado, os dados obtidos revelam que os professores, em sua maioria, têm em Perrenoud a referência teórica para definir o conceito. Consultando os escritos do autor, encontramos que uma ação competente é:

[...] uma invenção “bem temperada”, uma variação sobre os temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou



o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. (PERRENOUD, 1999, p.31)

A problemática não reside na adoção de aportes teóricos enfocados por Perrenoud, mas, sim, na negação de um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas acerca da temática, pois esse autor é um dos que pesquisam este tema, mas não o único.

As competências não podem ser construídas sem parâmetros avaliativos, a validação das competências deve ser formativa passando por análises do trabalho dos estudantes e dos professores.

### **A experiência do PROFA na rede municipal de Três Lagoas/MS**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – surge como um dos caminhos vislumbrados pela política vigente para a melhoria da educação. Deve ser entendida como uma tarefa de “formar” um novo indivíduo, que atenda às novas exigências do mercado de trabalho e exija do educador um perfil definido *a priori* pelas relações sociais e internacionais de produção.

Mediante esse Programa, o professor recebia informação e supervisão sobre a prática que realizava em sala de aula. De acordo com Weisz<sup>3</sup>, o conhecimento discutido no Programa “[...] vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países”. (WEISZ, 2005, SP.)

A proposta metodológica contida no PROFA tem por base o construtivismo, sua metodologia fundamenta-se nos os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sendo que ambas centravam suas pesquisas na aquisição e desenvolvimento da leitura e a da escrita na criança. Suas ideias dão um novo sentido à alfabetização<sup>4</sup>.

Conforme estabelece o documento formulado pelo MEC, a proposta deveria ser realizada com:

[...] as secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como as organizações não-governamentais interessadas. Envolve um esforço conjunto para o resgate do

<sup>3</sup> Entrevista realizada em 16/04/2005 em São Paulo/SP. Telma Weisz criou e supervisionou a produção do PROFA e atualmente coordena Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do estado de SP, onde supervisiona a implantação do Programa: “Letra e Vida”.

<sup>4</sup> Embora o termo “alfabetização” tenha diferentes sentidos, neste documento ele tem o significado de “processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.

compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. (BRASIL, 2002, p.04)

O município de Três Lagoas/MS estabeleceu a parceria para a implementação do PROFA no ano de 2002, atendendo sessenta professores alfabetizadores atuantes na, 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental. A Secretaria de Educação optou por continuar com o regime seriado, conforme autonomia concedida através da LDB Nº 9394/96 nos artigos 23 e 32, facultando organizar a escolaridade em séries ou ciclos.

O Programa era organizado em módulos, sendo: módulo 1- conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização; módulo 2- exercícios de situações didáticas de alfabetização; e módulo 3- trata dos conhecimentos gramaticais da língua portuguesa.

O curso foi desenvolvido com a carga horária de 160 horas, sendo 75% destinadas ao trabalho coletivo com as formadoras, e 25% destinadas ao trabalho individual por meio de estudos e atividades práticas em sala de aula. Os docentes tinham dois encontros semanais com a formadora, de três horas cada um. Eram orientadas para desenvolver atividades individuais com seus alunos num total de duas horas, conforme textos programados. As vivências eram relatadas e discutidas no coletivo. Esse foi o momento considerado mais produtivo pelo grupo, momento em que ocorria a teorização da prática.

As atividades do projeto orientavam-se por duas finalidades: a ampliação do universo do conhecimento dos professores e a reflexão sobre a prática. Esse processo, segundo Cró, (1998, p.77), deve refletir na da prática pedagógica, quer seja:

[...] imposta ou construída por eles próprios. Desde logo, uma forma de apreender o papel da formação contínua na aprendizagem da prática em educação seria analisar, num contexto de formação contínua, as relações entre aprendizagem e mudança da prática de educar.

As mudanças na prática não foram significativas e visíveis. O professor resiste em mudar a metodologia de ensinar, o aluno aprende a ler e escrever por meio da cartilha, decorando sílabas, palavras e textos. A cultura enredada por muitos anos e as cartilhas e apostilas adotadas são instrumentos fortes que levam à acomodação, sendo necessária grande motivação para que mudem um pouco sua prática pedagógica.

Segundo nos fala Weisz (2005), “o conhecimento está dentro do sujeito, o trabalho na educação é torná-lo consciente, é fazer com que ele emerja”. Há necessidade de se considerar

o conhecimento e prática real do professor, e nos encontros coletivos dar voz e vez aos docentes onde sinalizam sua prática e refletem sobre a teoria subjacente à sua formação.

Nesse sentido, a dimensão teórica do conhecimento é imprescindível para a atuação profissional, mas por si só não basta, é preciso que se saiba mobilizar esses saberes na prática. Portanto, a mudança na prática de educar está intrinsecamente ligada à mudança da postura docente, à sua formação permanente.

Nóvoa (1995, p.25) chama a atenção para o fato de se considerarem os aspectos pessoais e profissionais da profissão docente, alertando para a necessidade da apropriação desses processos de formação que dão sentido ao fazer profissional. Evidencia ainda que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim como Nóvoa, outros autores chamam a atenção para a necessidade de reflexão crítica sobre o próprio saber docente e o fazer pedagógico, seu comprometimento pessoal e profissional com o ensino de qualidade. Entre eles, Pimenta (1999, p.31) evidencia:

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

A formação permanente não pode ser realizada desvinculada da formação pessoal. Isso implica condições propiciadoras: institucionais, sociais, econômicas e motivação para qualificação profissional.

Embora os dados apontem para resistências a mudanças, também demonstram que parte dos concluintes do PROFA estabelece a relação entre teoria e prática. Como a prof<sup>a</sup> Telma Weisz nos lembra, é preciso teorizar a prática. No Programa, modificar a prática é um subproduto. O objetivo principal, de acordo com a coordenadora do Programa, “[...] é compreender o que está por trás da ação prática do professor”.

A questão da metodologia é fundamental e está ligada à ideia de competência. É visível, na análise de Nogueira (2002, p.26), que o referencial teórico é sustentado na teoria das competências de Perrenoud interligando a representação prévia dos conhecimentos, a ampliação dos conhecimentos teóricos, a reflexão da prática, a resolução de situações problema. Salienta ainda que o desenvolvimento de competências é algo que se constrói nos eixos: fazer, pensar sobre o fazer e usar o conhecimento para atuar.

De acordo com Schön (1995, p.82, grifo do autor), “[...] quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças”. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, por exemplo, trata de uma capacitação docente, que se traduz como uma política de governo na tentativa de mudar a prática docente e, conseqüentemente, mudar e educar as crianças.

O grupo de professores, os quais passaram pela qualificação nesse programa, teve acesso a uma nova teoria e método para alfabetizar, tendo como ênfase a produção e leitura de textos. No entanto, a cultura adquirida ao recurso da cartilha e apostila no processo de ensinar a escrita e a leitura é muito forte e constitui um impeditivo para ruptura ao velho método. Alguma mudança sempre ocorre no que se diz de leitura de mundo, mas vem permeada com os modos de ensinar que ensinaram, isto é, repetindo e reproduzindo.

De acordo com a representante nacional do MEC, Nogueira (apud BRASIL, 2002, p. 23-24), apresenta dez princípios que orientam essa prática de formação, dentre eles destaca cinco, por estarem intrinsecamente ligados aos programas em questão: a profissão de natureza pública implica autonomia e responsabilidade; as competências advêm da articulação teórica e prática na resolução de problemas; a atuação profissional tem, além da dimensão docente, o envolvimento no projeto da escola e o trabalho coletivo; o desenvolvimento profissional é necessidade intrínseca à formação docente e um direito de todos os professores. Por fim, salienta que o sucesso dos Programas de desenvolvimento profissional está atrelado a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Os efeitos desse Programa no município de Três Lagoas/MS estudado com os professores concluintes mostraram avanços com relação aos conhecimentos teóricos pela constituição de grupos de estudos realizados entre professoras e coordenadoras pedagógicas. Após a primeira experiência com a formação de professores alfabetizadores, a equipe pedagógica da rede municipal vem dando continuidade, oferecendo novos projetos de formação especialmente àqueles que recentemente foram contratados. Como efeitos positivos da proposta, encontramos, até o presente momento, supervisoras pedagógicas que orientam os professores nessa linha de trabalho: criatividade, muitos projetos de ensino, a procura a cursos de capacitação e atualização pelo gosto de aprender mais e melhor.

### **EA: diversidades e adversidades de uma prática vivida**

Educação a Distância – EAD – é chamada e instalada pelos próprios governos como a modalidade que melhor estaria em condições de cumprir a tarefa de formação de maneira

rápida, atingindo um número expressivo de trabalhadores, e dentro de uma racionalidade econômica superior às modalidades presenciais. (PRETI, 2000, p.30)

Os níveis atingidos pela EAD abrangem: educação fundamental, educação média, educação universitária, cursos de pós-graduação, formação profissional, educação permanente/continuada. O Brasil vem desenvolvendo programas em EAD há décadas, alguns deles conhecidos como: MEB (1956), Projeto Minerva (1970), Logos (1977), Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979) e, mais recentemente, Um Salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996) e Proformação (1999).

No Brasil, assim como na América Latina, está se tomando a iniciativa de consolidação e institucionalização de programas de EAD, a exemplo da Venezuela, Costa Rica, Colômbia e outros. O fato é que existe hoje, no Brasil, o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), uma iniciativa de reitores das universidades brasileiras, criado em 1993, e constituído por 54 instituições públicas de ensino superior, e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE). Atualmente, conta com 62 instituições de ensino superior e pesquisas participantes (PRETI, 2000, p. 32).

Segundo Preti (2000), também foi criada a primeira universidade Aberta e a Distância no país. Entretanto, na sua visão, talvez não seja o melhor caminho para nosso país. Mais vantajoso seria a EAD estar associada a uma universidade ou instituição convencional, pois as diferenças culturais, as distâncias e os problemas sociais seriam mais bem atendidos por iniciativas locais e regionais.

As pesquisas realizadas, avaliando os grandes programas em EAD que o MEC desenvolveu ao longo destas décadas, vêm comprovar a “debilidade” de tais ações centralizadas, sem uma estrutura de apoio e acompanhamento dos programas *in loco*.

A nova conjuntura econômica associada aos avanços das tecnologias da comunicação tem pesado para que os gestores das políticas públicas se inclinem em direção a EAD. Sob esse aspecto, parece-nos que se criou em nosso meio um encantamento com essas tecnologias. Um encantamento positivo, quando se visualizam as possibilidades novas que oferecem no campo educativo, nas capacidades que têm de modificar os conceitos de tempo e distância, propiciando uma interação mais intensa entre o real e o virtual.

Se existe fascínio e a sedução por essas tecnologias, chamadas até “inteligentes”, por outro lado corremos o risco da alienação, da crença ilimitada, panaceia, creditando a elas a capacidade de solucionar os problemas de aprendizagem e as dificuldades de acesso ao saber.

A experiência em EAD, que serve de referência a este estudo, oferecida pela primeira vez pela UFMS, não teve a característica de consórcio como nos exemplos citados acima.

Ofereceu a formação em nível superior - Curso de Pedagogia-, através de convênio com municípios do estado de Mato Grosso do Sul (São Gabriel do Oeste, Camapuã, Rio Brillante, Água Clara, Coronel Sapucaia e Bela Vista). No período de realização desta pesquisa, de 2000 a 2006, ocorreu em regime semipresencial. O curso, em grande parte, baseou-se em aulas presenciais nas sextas-feiras, sábados e até domingos, dependendo da carga horária da disciplina e dos módulos de estudos.

No município existiam as Unidades de Apoio, com salas de aula, laboratórios de informática, bibliotecas e mídia para instrumentalização das aulas e uso dos acadêmicos. Nesse período, o número de professores leigos matriculados variava de 80 a 100 alunos por turma. As aulas presenciais eram de responsabilidade do corpo docente efetivo da Universidade ou de docentes contratados. Nas unidades permaneciam os tutores, que eram orientados a acompanhar os acadêmicos nas tarefas planejadas pelos docentes. Tais estudos tinham como suporte os textos de estudos e livros da biblioteca. Nesse período, o acesso à internet era muito precário.

No imaginário de muitas pessoas, um curso via internet ou multimídia é a garantia na qualidade e da atualidade daquele curso. O texto escrito é considerado tecnologia ultrapassada. Ao se elaborar um curso, pensa-se primeiro nas tecnologias a serem usadas, em vez de propriamente no seu conteúdo, nos objetivos, nos sujeitos a serem atendidos. No entanto, nessa primeira experiência que pesquisamos e também ministramos várias disciplinas, pudemos vivenciar quão longe estávamos de atingir a formação plena à custa do alcance da tecnologia.

Com efeito, a experiência de mais de três anos, ministrando disciplinas, parte presencial e parte a distância, mostra a versatilidade que esse tipo de trabalho requer pela necessidade de assegurar o acesso à informação e à produção do conhecimento. Importante é salientar processos de trabalho coletivo e cooperativo de aprendizagem em ambientes informatizados e não informatizados. A vivência suscita questionamentos sobre o projeto do curso, a forma como o currículo se desenvolve, bem como a subjetivação dos conhecimentos frente à construção da história de vida profissional.

O olhar ao curso de pedagogia da Educação à Distância da UFMS, no período inicial instalado em várias cidades de Mato Grosso do Sul, tornou-se um percurso de formação, com exigências teóricas e práticas que se confundem e se alimentam mutuamente. Trata-se de um processo de conhecimento, de reconhecimento, mas também de desconhecimento de si próprio que, no movimento, foi gerando uma presença-ausência – do pesquisador – que traz as marcas das experiências acumuladas. Concordando com Santos (1996, p. 17), poderia



afirmar que se trata de um processo interativo, de possibilidades, mas também de limites, sendo mais prudente vê-lo como conflitualidade de conhecimentos. Reconhecem-se os sujeitos que atuam nessas redes formativas através das diversas formas rivais de conhecimento.

O curso de pedagogia oferecido a Distância segue as diretrizes do curso presencial, com estrutura curricular muito parecida. Tem, no entanto, uma peculiaridade própria pelo tipo especial de alunos que congrega. Ambos apresentam dois mundos: o da “retórica prescritiva” e o da “retórica da prática”. Segundo afirma Goodson, 1995, as prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros que podem ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se houver desafios. No caso desse curso a distância, muitos são os desafios enfrentados. Desafios que vão desde a maturidade profissional, até as necessidades específicas de domínio de várias linguagens disciplinares postas no currículo prescrito, sem a garantia da constante mediação do professor como nos moldes do ensino presencial.

Surgem das incertezas e dificuldades que enfrentamos enquanto formadores de alunos que deverão desenvolver capacidades técnicas, teóricas e, sobretudo, humanas, para enfrentamento do manejo da tecnologia, articulação da ciência, criatividade, raciocínio para gerar conhecimento e seguir aprendendo e ensinando.

Optamos, nesse processo de ensinar e pesquisar, por explorar as narrativas e história de vida dos acadêmicos do curso. Privilegiou-se a produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que lhe davam sentido e direção, como também o uso da tecnologia pelos acadêmicos no sentido de desvelar avanços e dificuldades apresentadas. As pistas das narrativas mostravam marcas e sentidos que atribuíam a sua formação e experiência de aprendizagem, sendo caracterizada a identidade simbólica que foram construindo. Por se tratar de um coletivo de sujeitos que interagem no mesmo curso de formação, também se analisaram os atores sociais coletivos, pelos quais os indivíduos atingem o significado holístico de sua experiência.

No contexto em que foi realizada a pesquisa da pesquisa, o estudo dos memoriais revela o significado da presença de um curso superior no interior do estado, os avanços na formação de novos docentes para atuar na educação básica. O acesso ao conhecimento, o uso da tecnologia da informação e a importância que atribuíram a esse curso por si só já garantiram o valor do curso de educação a distância.

Os memoriais elaborados foram muito representativos do perfil de alunos, ou seja, alunas na sua grande maioria que vinham de uma educação elementar e precária iniciada no campo (por muitas delas). Muitos, de procedência de outros estados brasileiros, estavam

concluindo a formação superior e superando as dificuldades, e elaborando trabalhos escritos, apresentando seminários e se engajando no mundo do trabalho.

### **Algumas considerações**

Os Programas de Formação, sejam eles de caráter inicial ou aqueles oferecidos aos docentes em exercício, são sempre uma proposta com o compromisso de atender a objetivos sociais e políticos. Logo, as práticas que dele resultam trazem um compromisso político, muitas vezes não expresso em palavras, mas claramente identificados nas ações. Portanto, ao buscar um novo entendimento para uma prática ou para os efeitos de um programa de formação, a intenção é compreendê-los sob um novo prisma.

Para alcançar resultados positivos, precisamos trazer à luz sobre o que se fala, o que se faz, como e com que objetivos se faz. Em muitos desses programas, participamos em parceria, quer pela pesquisa, quer como formadora. A parceria que se estabelece entre pesquisadores e pesquisados, entre pesquisadores e teóricos, com aqueles que estudam e as instituições promotoras devem ser revistas e refletidas.

No momento de reflexão neste trabalho, a concepção é a de que os Programas de Formação têm suas especificidades e que, embora incorporem saberes curriculares por meio de disciplinas científicas, não se tem certeza dos saberes que elas produzem e mobilizam na prática dos docentes. Isso porque se depreende, pelos resultados obtidos até o momento, que os saberes docentes resultam no contexto do mundo vivido: realidade regional, dos saberes mobilizados pela sociedade via meios de informação, pelo conjunto de representações internalizadas e construídas decorrentes do modo como compreendem e orientam sua profissão e, também, de sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Sabe-se que, tanto nos cursos de formação continuada, quanto nos de formação inicial (EAD), a mediação e a continuidade nos estudos são sentidas e requeridas pelos sujeitos em processo. De certa forma, a pesquisa nos possibilita participar do cotidiano daqueles que se envolvem num curso e partilham de múltiplos sentimentos, valores e processos vividos na tessitura das redes de saberes. É o que dá sentido às suas ações e devem ser compartilhado coletivamente, e para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas.

Neste espaço de reflexão, os autores sentem-se motivados, parafraseando Mello (2004, p.154), a dizer que: “a transformação pessoal e as mudanças na prática docente advindas dos

cursos de formação dependem muito mais do espaço que torna possíveis as potencialidades humanas de se desenvolver e conviver, na unidade e na diversidade, motivando-as para viver a própria utopia”. Isto é, propor realidade à fixação teórica, tomando-a como instrumentalização interpretativa e condição de criatividade: um processo que demonstra ainda ser possível executar modelos de formação em articulação com a prática.

## Referências

BRASIL. Lei 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N. 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**, curso de Licenciatura, de graduação Plena. Brasília, 08/maio/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura **Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **I Encontro Estadual de Formação de Professores**. Bonito/MS: (In: **Palestra Representante Nacional do MEC – Neide Nogueira, p. 22 a 27**), 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, maio de 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**. Última versão, abril/2001. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em 03/10/2002

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção Portugal**: Porto Editora, 1998.

FAZENDA, I. C. A.; LINHARES, C. & Trindade, V (Orgs.). **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 157-175.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando e MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre RS: Artmed, 1998.

MATTA, Roberto da. **Reflexões sobre Interdisciplinaridade: uma Perspectiva Antropológica**. (In: Revista Tempo Brasileiro. INTERDISCIPLINARIDADE, 2). Rio de Janeiro, v. 1, 113, p.35 - 59: ed. Tempo Brasileiro, 1962.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Pesquisa interdisciplinar: um processo em constru(a)ção.** Campo Grande, MS. Editora UFMS: 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua Formação**, In: \_\_\_\_\_ Formação de professores e prática docente. edição, Publicações Dom Quixote, Lda, Lisboa: Portugal, 1995. (p. 15 - 34).

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**, In: \_\_\_\_\_ 2ª edição, Porto, Port Ed. 1999. (p. 14 – 34, 64 – 92).

PACHECO, José A. de Brito. **Formação de professores: teoria e práxis.** Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1995.

\_\_\_\_\_. **Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000).** Revista Brasileira da Educação, n. 25. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**, São Paulo, Cortez, 1999.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente.** ( In: Educação Continuada) 2ª ed., Campinas: Papyrus, 2004.

PRETI, Oreste. (Org). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas – Sul: 1999.

SANFELICE, José Luís. **Pós-modernidade, Globalização e Educação**, In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) Globalização, pós-modernidade e educação, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In: Nóvoa, A. Os Professores e sua Formação. 2ª edição, Publicações Dom Quixote, Lda, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Competência técnica e Sensibilidade ético Política: O desafio da formação dos professores.** In: Seminário, História da educação: a ótica dos pesquisadores. Brasília, (Série documental VI) – Fórum Estadual em Defesa da escola Pública. Subsídios ao Debate do Plano Estadual de Educação, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Artigo recebido em março/2012

Aceito para publicação em junho/2012

REVISTA  
**PROFISSÃO**  
**DOCENTE** ON  
LINE