



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research
Vol. 10, Issue, 04, pp. 35315-35319, April, 2020
<https://doi.org/10.37118/ijdr.18632.04.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES A PARTIR DA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFA E PRÓ-LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (2002-2012)

¹Ana Paula de Bona Sartor, ²Maria Selma Grosch and ^{*3}Jaime Farias Dresch

¹Master in Education from the Universidade do Planalto Catarinense

²Doctor of Education and Professor of the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Planalto Catarinense

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19th January, 2020

Received in revised form

24th February, 2020

Accepted 03rd March, 2020

Published online 30th April, 2020

Key Words:

Políticas Públicas. Formação Continuada de Professores, Participação dos Professores.

*Corresponding author: Jaime Farias Dresch,

ABSTRACT

A pesquisa teve como foco a formação continuada de professores e a delimitação do objeto de pesquisa se deu a partir das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e Pró-Letramento. Entrevistas narrativas foram utilizadas como estratégia para coleta dos dados. As análises basearam-se a partir da perspectiva dialética, buscando desvelar os fatos históricos que contribuíram para a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores. Com essa pesquisa, percebeu-se que as políticas de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages apresentam uma história importante, e muito se avançou na educação escolar, a partir dos processos desencadeados nos encontros de formação.

Copyright © 2020, Ana Paula de Bona Sartor et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Ana Paula de Bona Sartor, Maria Selma Grosch and Jaime Farias Dresch. 2020. "Percepção dos professores formadores a partir da materialização das políticas públicas de formação continuada - PROFA e Pró-Letramento na rede municipal de ensino de Lages (2002-2012)", *International Journal of Development Research*, 10, (04), 35315-35319.

INTRODUCTION

O homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas, mas essa objetivação – práxis material, trabalho humano – só é possível quando o homem entra em relação com os outros – mediante a atuação conjunta dos homens (VÁZQUEZ, 2011, p. 128).

O presente artigo constitui-se num ensaio sobre a reflexão a partir da percepção dos professores formadores acerca da materialização da formação continuada de professores. Este trabalho emerge da pesquisa realizada para a produção da dissertação de mestrado realizada no ano de 2017. O estudo se deu na rede municipal de ensino de Lages, e a pesquisa teve como objetivo compreender a implementação das políticas públicas de formação continuada de professores no período de 2002 a 2012, o PROFA e Pró-Letramento. Os sujeitos da pesquisa foram 12 professoras formadoras que protagonizaram os momentos de materialização das políticas pesquisadas.

Nesse sentido, apresentamos um recorte da pesquisa a partir da narrativa de três professoras formadoras que trabalharam em diferentes momentos históricos da materialização dos programas pesquisados voltando nosso olhar para as possibilidades dadas aos professores de participar dos momentos de constituição, implementação e materialização das políticas públicas de formação continuada PROFA e Pró-Letramento. O Quadro 1 apresenta a data em que as políticas educacionais pesquisadas foram materializadas na rede municipal de ensino de Lages.

A partir do quadro, observamos que os programas aconteceram em diferentes momentos, e que o PROFA teve uma única versão, essa realizada em 2002. Já o Pró-Letramento foi oferecido em três versões.

Vestígios das influências dos organismos internacionais na constituição das políticas públicas de formação inicial e continuada: Ao longo da história, é possível perceber que a formação inicial de professores procurou qualificar os professores para o desempenho de suas atividades profissionais com vistas a atender as demandas apresentadas em diferentes momentos históricos.

Quadro 1. Período da materialização das políticas em Lages

PROFA 2002	Pró-Letramento 1ª versão - 2006	Pró-Letramento 2ª versão - 2008	Pró-Letramento 3ª versão - 2012
Professora Formadora 2	Professora Formadora 2	Professora Formadora 3	Professora Formadora 5

A formação inicial se constitui a partir de diferentes concepções de educação, de sociedade e de distintas tendências epistemológicas que permearam a formação do(s) professor(es). Sobretudo a formação continuada. Nos últimos anos, mais precisamente na metade da década de 1990, é que a expansão da oferta de programas de formação continuada se deu de maneira mais efetiva. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi promovida a reflexão sobre a questão da importância da formação continuada, tratando o tema em diferentes artigos.

O artigo 67 determina que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Nesse sentido, é apontado por Gatti (2009) que na educação profissional, de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (GATTI, 2009). Nesse sentido, é apontado por Masson (2009) que a formação é um processo contínuo que valoriza a historicidade, totalidade e contradição vivenciada pelos sujeitos, constituindo um coletivo.

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

Ainda nessa perspectiva, “é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se, portanto a inserção do ato pedagógico” (SCHEIBE, 1987, p. 4). Nessa perspectiva, os saberes docentes são constituídos durante a relação ensino-aprendizagem, na formação continuada, durante o intervalo, na conversa na sala dos professores e quando há análise reflexiva sobre a prática. Sobretudo é apontado por Silva e Grosch (2007), que as ações desencadeadas na formação continuada denotam movimentos de trocas, compartilhamento e corresponsabilidade de diversos segmentos. Favorecendo o desenvolvimento de atividades de reflexão e apropriação dos saberes pedagógicos vinculados à experiência pessoal ou profissional dos professores. Atualmente observa-se fortes influências na constituição e na redefinição dos caminhos e das estratégias de desenvolvimento das ações voltadas às sociedades periféricas, são as agências internacionais de ajuda e cooperação, pertencentes ou não à Organização das Nações Unidas. É possível identificar, na maioria dessas agências o valor exacerbado ao mundo capitalista, não só aspectos ideológicos, mas também que objetivam atuar sobre as formas da organização social e decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo do que propriamente de diferenças de objetivos ou de ideologias (ROMANELLI, 2014). As políticas públicas de formação continuada são constituídas a partir de influências

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

Possibilidades de participação dos professores nos momentos de constituição das políticas públicas de formação continuada: A análise dos trechos apresentados aqui emerge das narrativas de três das doze professoras formadoras que trabalharam no PROFA e Pró-Letramento. Suas narrativas partem de suas perspectivas a partir das experiências vividas como professoras formadoras da rede municipal de ensino de Lages. Seus relatos exprimem suas percepções de como a formação continuada de professores se materializou a partir da execução das políticas públicas de formação continuada PROFA e Pró-Letramento. Então, iniciamos as análises, observando pontos que emergem da narrativa da professora formadora que trabalhou na segunda versão do programa de formação continuada Pró-Letramento, vejamos:

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

A partir da narrativa da Professora Formadora 3, é possível perceber que havia preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes, mas os professores não eram ouvidos a respeito das necessidades que vivenciavam. A partir do relato da professora formadora, há evidências de que era oportunizado aos professores o acesso à formação continuada periodicamente. Contudo, as políticas públicas municipais implementadas visavam apenas a melhoria da aprendizagem dos estudantes, deixando de lado a construção da relação ensino-aprendizagem. Algo fundamental para a aprendizagem dos estudantes, pois a aprendizagem é uma ação que se dá na reciprocidade entre os sujeitos. Desse modo, é possível afirmar que os programas educacionais brasileiros são estruturados, em grande medida, a partir das influências internacionais. Essa estrutura leva à constituição de programas de formação baseados na instrumentalização e existe supervalorização da prática e desprestígio da teorização, e ainda não é levado em conta a opinião dos professores no momento da constituição das políticas públicas. Ainda nesse sentido, podemos apontar como ponto estruturante para a constituição de um projeto de formação continuada o acompanhamento. O acompanhamento

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

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

O acompanhamento é, portanto, um modo de construção cooperativa do conhecimento, partindo da concepção de educação que desejamos formar. Também é possível afirmar, que a falta de participação dos professores nos momentos de constituição das políticas públicas contribui para a descaracterização da profissão docente (SCHEIBE, 2004), no que se refere à exacerbada valorização da prática, e podemos considerar a fragilidade do professor naquele momento histórico, sem saber muito bem como proceder. Nessa perspectiva, Scheibe (2004) afirma que:

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

Contudo, não dá para desqualificar inteiramente a ação realizada na época, pois, de certa maneira, oportunizou aos professores e aos estudantes da rede o acesso a diferentes modalidades organizacionais, a constituição da hora-atividade, construção de laboratórios de informática, e podemos apontar as ações implementadas na época como proficuas.

Ainda nesse sentido, voltamos nosso olhar para a narrativa da Professora Formadora 2, vejamos:

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

A partir da narrativa da Professora Formadora 2, é possível observar que os professores não foram consultados sobre a adesão dos programas de formação, tampouco participaram da constituição do projeto de formação continuada na rede municipal. O processo deve acontecer no coletivo e necessita

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

[...] o fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para a satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Pensar na formação continuada de professores como meio de reconhecimento de novas alternativas pedagógicas, como meio de emancipação. As novas alternativas pedagógicas se constituem a partir da reflexão e análise da própria ação pedagógica e em conjunto com seus colegas. Vejamos a percepção da Professora Formadora 5, quanto à participação dos professores na constituição do projeto de formação continuada na rede municipal de ensino de Lages:

Não foi feita nenhuma pesquisa a respeito se esse era o interesse, quais eram os anseios e quais as dificuldades, então o material veio pronto [...] Então, porque assim, eu acredito que desde um livro didático, qualquer material, recursos, livro didático e tal que o professor usa na sala de aula ele não foca apenas em um material, ele pega um, dois, três, eu gosto desse assunto em determinado autor, outro autor já trabalha melhor outro assunto, então o professor que busca, que é interessado, ele está sempre se desafiando e buscando o melhor material para trabalhar com o aluno. Mas em nenhum momento somos consultados. A respeito do livro, claro que somos nós que a realizamos a escolha do livro, mas não participamos da...da...ideia central das coisas, sempre nos chega pronto as coisas(PF5).

Na narrativa da professora Formadora 5, percebemos que os professores não foram consultados sobre as políticas que foram implementadas, também é possível perceber que há o desejo de ser sujeito participe dos momentos de constituição dos projetos educacionais. Contudo, quando no momento da adoção desses materiais são levados em conta os resultados, é preconizado que com o uso desses materiais haja elevação da qualidade na educação e “caracteriza-se pela hipervalorização dos resultados, ou seja, da quantificação dos resultados como medida do desempenho” (SCHEIBE, 2016, p. 161). Outro ponto que cabe analisar, é o fato de terem sido excluídos os

professores do processo de criação, implementação e materialização dessa política municipal. Nessa perspectiva, Grosch e Silva (2016), afirmam que as secretarias de educação

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

Podemos afirmar que a exclusão dos professores no processo de planejamento, implementação e materialização dos projetos de formação continuada é o que contribui, em muitos aspectos, para o fracasso de políticas de formação. Toda ação voltada à comunidade escolar necessita que ela seja consultada, ouvida. Do mesmo modo, no momento da criação de planos de trabalho é preciso ter claro que sociedade se deseja constituir a partir dos programas que são implementados.

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

Algo que se evidencia nas narrativas das professoras formadoras é o desejo de se efetivar a prática da formação continuada, mas consideramos que esse desejo não se materializou, na sua plenitude, pela falta de um projeto político pedagógico de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Lages. Um projeto construído com a efetiva participação dos professores, os professores protagonizando a constituição de um projeto educacional. Há um consenso entre os estudiosos que pesquisam sobre a formação continuada de professores de que a participação efetiva dos professores nesses momentos fortalece a categoria enquanto coletivo e oportuniza a organização de momentos significativos de aprendizagem. Com relação ao fato de seguirem o planejamento pronto, podemos considerar como um ponto negativo o fato de que existiam as conversas, as socializações, no entanto, os professores formadores não eram sujeitos participantes da constituição do processo de formação.

Considerações finais: A pesquisa teve como foco a formação continuada de professores e a delimitação do objeto de pesquisa se deu a partir das políticas públicas de formação continuada de professores PROFA e Pró-Letramento. Foram utilizadas as entrevistas narrativas como estratégia para coleta dos dados. As análises basearam-se a partir da perspectiva dialética, tentando desvelar os fatos históricos que contribuíram para a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores. Assim, percebemos que as circunstâncias são apenas formas fenomenais de processos reais, sendo importante compreender nossas vidas como um processo histórico (MÉSZÁROS, 2013). Além disso, é preciso entender o homem como sujeito que faz a história e a dialética

como atividade do conhecimento humano, uma vez que se manifestam no fato de que o homem, para conhecer a si e às coisas, necessita da relação com o outro (KOSIK, 1976). A historicidade, a totalidade e a contradição como processos históricos inerentes ao ser humano, são caracterizados pela transformação vivenciada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana (MÉSZÁROS, 2013). Percebemos que não houve a participação dos professores nos processos de criação, constituição, implementação dos programas de formação continuada. Podemos afirmar que a não participação dos professores nesses momentos de criação dos projetos de formação continuada provocam a desvalorização da profissão docente, pois contribuem para que a educação seja pensada longe da realidade local, uma vez que não é levado em conta todo o processo histórico já vivenciado pela rede de ensino. A educação passa a ser um produto que incrementa o mercado de trabalho.

Sobretudo, percebemos que havia incentivo da rede municipal de ensino para que os professores participassem dos encontros de formação. Durante alguns anos, mais precisamente na materialização do PROFA e na primeira versão do PRÓ-Letramento, a formação continuada era realizada no horário de trabalho, os estudantes eram dispensados e a equipe técnico-administrativa organizava toda a estrutura para que os professores participassem da formação no horário de trabalho. Mais tarde, com a materialização do Pró-Letramento em sua segunda versão, foi ampliada a quantidade de hora-atividade. Então, os estudantes não eram dispensados, ficavam na escola trabalhando com outros professores, com componentes curriculares incorporados à grade curricular, para que os professores regentes pudessem participar da formação oferecida pelo programa. Já na terceira versão do PRÓ-Letramento, os encontros aconteceram no período noturno. Percebemos que, ao longo do tempo, houveram mudanças significativas que foram desencadeadas a partir dos momentos de formação continuada. Entre elas podemos destacar a ampliação da hora-atividade, incorporando à grade curricular novos componentes curriculares e oportunizando aos estudantes o acesso a diferentes saberes. Também é possível destacar um ponto negativo, sendo ele o fato dos professores não terem sido consultados quanto à implementação desses projetos. Essa ação desencadeia processos não orgânicos que são instituídos de maneira impositiva, sem serem assimilados, compreendidos e avaliados pelos sujeitos da formação, os professores.

REFERÊNCIAS

- Gatti B (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Grosch MS (2007). *A construção da autonomia profissional como uma ação política através do coletivo de professores na formação continuada*. EDUCERE, PUCPR, Curitiba.
- Grosch MS (2011). *A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)*. 2011. 250 f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Grosch MS (2016). *Construção curricular e formação continuada de professores: política e interlocuções*. XI Colóquio sobre questões curriculares. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

- Kosik K (1976). *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Masson G (2009). *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mészáros I (2013). *O conceito de dialética em Lukács*. Tradução Rogério Bettoni. 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- Romanelli OO (2014). *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 40. ed. Petrópolis: Vozes.
- Scheibe L (1987). *Pedagogia Universitária e Transformação Social*. 1987. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Scheibe L (2004). *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. ANPED.
- Scheibe L (2016). *Formação docente e os novos marcos legais*. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, v. 17, n. 28, p. 158-162, jul.
- Silva NMA, Grosch MS (2007). *Programa de formação continuada de profissionais da educação: saberes e fazeres mediadores na consolidação de propostas*. EDUCERE, PUCPR, Curitiba.
- Vázquez AS (2011). *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.
