
UMA LEITURA ACERCA DE VINCULAÇÕES ENTRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) E REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DESENCADEADAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Fernanda Zanetti Becalli^()
Cleonara Maria Schwartz^(**)*

RESUMO

Este trabalho versa sobre política de formação de professores alfabetizadores, especificamente sobre um modelo de política pública de formação continuada posta em prática, pela SEF/MEC, no período de 2001-2002, por meio da implementação do Profa. Neste texto, analisamos vinculações entre o Profa e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil, a partir da década de 1990, por meio do incentivo de organismos internacionais. Para isso, tematizamos relações existentes entre princípios norteadores desses organismos e o modelo de formação continuada em questão. Metodologicamente, o estudo se configura como uma análise documental, pautada na perspectiva dialógica, e, teoricamente, se embasa na perspectiva histórico-cultural. No cerne das reflexões, ao focar os pressupostos que fundamentam o Profa, o estudo mostra que, por meio da adoção do construtivismo e do lema "aprender a aprender", o programa se constituiu em um modelo de formação reducionista e estritamente pragmático.

Palavras-chave: formação de professores alfabetizadores, política pública, alfabetização.

O baixo desempenho em linguagem escrita dos alunos brasileiros vem sendo propagado, a cada ano, pela mídia e por um conjunto de produções científicas que vêm dando destaque aos dados revelados por certos sistemas nacionais e internacionais de avaliação. Dentre eles, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É importante salientar que, apesar de possuírem especificidades, metodologias e procedimentos próprios de coleta e análise de dados, os diferentes sistemas de avaliação, de modo geral, vêm indiciando que os estudantes, ao final da educação básica, no quesito leitura e escrita, ainda não estão alcançando desempenho acadêmico considerado satisfatório pelos referenciais assumidos por essas avaliações.

Diante desse quadro, muitas iniciativas de formação continuada passaram a ser implementadas no país por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, união,

^(*) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professora do sistema municipal de ensino de Vitória.

^(**) Doutora em Educação Universidade de São Paulo (USP); professora adjunta da UFES.

estados e municípios, instituições de ensino superior de caráter público e/ou privado, organizações não governamentais, sindicatos ou pelas próprias escolas, com o objetivo de instrumentalizar os professores para melhorar suas práticas educativas escolares correlacionadas ao ensino da leitura e da escrita. Para alguns estudiosos (Gatti, 2008; Nunes, 2008; Barreto, 2009), a crescente mobilização em torno da formação continuada de professores relaciona-se à crença da precariedade na formação inicial que grande parte dos professores brasileiros recebeu (e ainda recebe) nos cursos de magistério ou de licenciatura.

Sobre essa questão, Gatti (2008, p. 58), após analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década, afirma que a finalidade dessa formação responde a uma situação particular brasileira, qual seja: suprir aspectos da formação inicial devido à “[...] precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação” e, em função disso, tais cursos não propiciam “[...] adequada base para sua atuação profissional”. A autora explica que, contrária a essa crença, especialmente em países desenvolvidos, a formação continuada tem tido o objetivo de aprimorar os professores “[...] nos avanços, renovações e inovações de suas áreas”.

Barreto acredita que, devido aos crescentes problemas nos cursos de formação inicial, “[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas na formação inicial” (2009, p. 200). Nesse sentido, para a autora, a formação tem assumido o papel de trazer contribuições para a instrumentalização de práticas educativas em salas de aula, tendo em vista a crença de que os currículos das licenciaturas ainda não se atentaram, conforme ressalta também Nunes, para a necessidade de uma formação “[...] que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes” (2008, p. 18).

A problemática da precariedade da formação inicial de professores também tem sido a tônica do discurso materializado nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que a preocupação com os processos formativos desses profissionais encontra-se expressa em diversos documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)(1997), o *Programa de Formação de Professores em Exercício* (Proformação)(1997), os *referenciais para a formação de professores* (1998), o *referencial curricular para a educação infantil e para a educação indígena* (1998), dentre outros.

Nessas documentações, um aspecto que se destaca no discurso em prol da defesa da formação continuada tem sido a importância de superar a falta de referências de qualidade no planejamento de propostas pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem, como pode ser notado, por exemplo, no documento introdutório dos PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros (Brasil, 1997, p. 13).

Essa passagem aponta com clareza a necessidade de um referencial sobre o qual deve ser guiado todo o processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental, a fim de viabilizar melhorias na qualidade da educação brasileira. Esse objetivo também fica evidente na apresentação dos *referenciais para formação de professores*, escrita por Paulo Renato Souza:

O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, assumiu, entre suas principais metas, a valorização do magistério. Essa valorização exige melhorar o salário do professor, suas condições de trabalho e sua formação profissional.

É com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este ministério coloca, à disposição dos educadores, os referenciais para a formação de professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as universidades e secretarias estaduais de educação na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores (Brasil, 1998, p. 5).

Assim, o conjunto desses documentos, além de expressar a existência de uma consonância entre a posição de estudiosos e a das políticas implementadas pelo MEC quanto ao papel da formação continuada para suprir as deficiências da formação inicial, mostra que o investimento na formação docente se colocou como uma estratégia, amplamente difundida na década de 1990, para a efetiva implementação das políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e, com elas, para a institucionalização dos processos de formação continuada de professores.

No caso da formação continuada de professores alfabetizadores, essa tendência pode ser notada no *guia de orientações metodológicas gerais* (2001) do programa de formação de professores alfabetizadores, mais conhecido como Profa, conforme ilustra o seguinte trecho:

É preciso que a comunidade educacional tome, de fato, essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a formação de educadores, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Para assegurar esse direito aos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E, para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada (Brasil/Profa, 2001, p. 16).

Nesse sentido, o Profa, como programa de formação de professores alfabetizadores em serviço, pode ser compreendido como uma estratégia utilizada pelo governo federal para responder aos desafios colocados pelo baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos brasileiros, denunciados pelos resultados das avaliações realizadas, tomados como indicadores de um processo educacional deficitário em decorrência da precariedade da formação inicial dos profissionais responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

O Profa foi um programa criado e implementado na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na presidência da república federativa do Brasil, de Paulo Renato Souza no ministério da educação e cultura, de Iara Glória Areias Prado na secretaria de educação fundamental, de Walter Kiyoshi Takemoto no departamento de política da educação fundamental e de Rosângela Marta Siqueira Barreto na coordenação geral de estudos e pesquisas sobre educação fundamental, para atender, em nível nacional, os professores brasileiros.

Seu processo de construção iniciou em outubro de 1999, por meio de uma conversa institucional entre a SEF/MEC e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, a quem, mais tarde, foi concedida o cargo de supervisora pedagógica do Profa. Para formar a equipe pedagógica e atuar na coordenação geral, foram convidadas Rosana Dutoit e Rosaura Soligo, uma vez que ambas haviam trabalhado na elaboração do módulo *alfabetizar com textos* do projeto *parâmetros em ação* (1999). Assim, torna-se necessário pontuar que essas profissionais da educação ocupavam, naquele

determinado momento histórico, uma posição de destaque no contexto educacional brasileiro, um lugar que lhes conferia autoridade na área da alfabetização e, por isso, seus discursos foram tidos como legítimos, proporcionando credibilidade ao programa.

Ainda havia o *grupo-referência*, constituído por 14 professoras alfabetizadoras de escolas públicas do estado de São Paulo que foram convidadas pelas representantes oficiais do Profa a integrarem a equipe pedagógica por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em compreender melhor como se desenvolve, nos alunos em fase de alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a constituição dessa equipe, foram realizadas reuniões semanais com a finalidade de “[...] planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática” (Brasil/Profa, 2002, p. 3). Desse modo, entendemos que, subjacente à concepção de formação continuada de professores da SEF/MEC, está a crença de que, para causar impactos e mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas classes de alfabetização, faz-se necessário colocá-los “[...] em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática” (Brasil/Profa, 2001, p. 28). Por isso, a necessidade de construir um *grupo-referência* de professoras alfabetizadoras que desenvolveram, na prática, em sala de aula, as atividades de leitura e escrita planejadas pela equipe pedagógica do Profa e autorizaram a gravação em vídeo, a fim de proporcionar aos demais professores alfabetizadores brasileiros a reflexão do construtivismo de Ferreiro & Teberosky (1999), à luz das experiências cotidianas e, sobretudo, “[...] servir de modelo de referência para os professores” (Brasil/Profa, 2001, p. 31).

A leitura de enunciados da SEF/MEC, acerca do *grupo-referência*, permite observar que um modelo de formação de professores pautado no construtivismo e comprometido, como pontua Oliveira (2004), com o desenvolvimento de competências profissionais, continua nos remetendo a metodologias “tradicionais” de formação em que há um modelo de professor a ser seguido juntamente com suas propostas didáticas construtivistas previamente definidas por uma equipe exterior às escolas.

Dessa forma, apesar de enunciar que os professores formadores e os cursistas foram considerados “[...] como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimentos [...]” (Brasil/Profa, 2001, p. 26) e que as gravações das aulas do *grupo-referência* tiveram a função de suscitar reflexões coletivas sobre as práticas de leitura e escrita com a participação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, observamos, nitidamente, que tais gravações de vídeo estiveram alicerçadas por uma perspectiva monológica que, ao legitimar um determinado regime de verdade sobre a alfabetização na prática educativa escolar, dificultou uma atitude ativa

responsiva por parte dos professores formadores e dos cursistas com a sua própria prática de ensino. Assim sendo, torna-se imprescindível destacarmos que uma perspectiva monológica não advém de sua existência e sim de uma imposição unilateral, por conseguinte, não problematizada e legitimada por determinados discursos científicos.

Tomando as contribuições de Rössler, também nos é possível visualizar que tais discursos envolveram os professores alfabetizadores num *processo de sedução* que teve a pretensão de conservar a hegemonia de um determinado modelo de ensino, e, dessa forma, fez com que o Profa se configurasse como um “[...] dos processos de alienação das relações humanas e, nesse sentido, contrário à formação de indivíduos livres e conscientes” (2000, p. 18).

Acreditamos que o Profa se constituiu como um programa alienador, na medida em que apresentou situações didáticas de alfabetização sob o argumento de que eram “boas”, necessárias e eficazes para se alcançar a melhoria do desempenho dos alunos em leitura e escrita, sem dar voz às reais dificuldades que os professores brasileiros encontram ao cumprir o seu dever de ensinar e, por conseguinte, sem considerar as especificidades existentes no interior de cada turma de alfabetização do país.

Depois de formada a equipe pedagógica e o seu grupo de professoras alfabetizadoras referências, a construção dos materiais pedagógicos do Profa começou a ser planejada, tendo como modelo estrutural os programas de vídeo que são transmitidos na grade da TV Escola. Assim, teria um guia de orientações que direcionaria o seu desenvolvimento. Nesse modelo, as agências formadoras interessadas deveriam gravar os programas de vídeo exibidos na TV e imprimir o referido guia que se encontraria disponível pela internet. Todavia, no decorrer do seu processo de produção, ocorreram duas modificações importantes.

Em 2000, quando a equipe pedagógica apresentou a proposta inicial do programa ao ministro da educação, deu-se a primeira alteração. Nesse momento, ficou acordado que a SEF/MEC reproduziria todo o material em livros e *kits* de fitas de vídeo e distribuiria gratuitamente àquelas instituições que estabelecessem parceria. Cabe destacar que, mesmo tendo sido observado pela SEF/MEC que o projeto *parâmetros em ação* (1999) não contribuiu, como se esperava, para instrumentalizar o trabalho do professor alfabetizador concernente ao ensino de leitura e escrita, o Profa foi implementado seguindo a mesma proposta didático-metodológica: trabalho por módulos, parceria com instituições interessadas, desenvolvido por meio de multiplicadores pedagógicos (coordenadores gerais e formadores de grupo).

Continuou, portanto, seguindo as características de um modelo em “cascata”, no qual os coordenadores gerais atuaram com os formadores de grupo no estudo, planejamento e avaliação dos encontros. Estes trabalharam com os professores cursistas, ministrando, acompanhando e avaliando os módulos. Conforme aponta Barreto, apesar de esse modelo possibilitar o envolvimento de um grande número de profissionais da educação, tem-se mostrado pouco funcional porque ensinar

[...] a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema” (2009, p. 202).

Assim, pode ser questionado se o Profa não foi mais um dos programas governamentais voltados para a realização de efeitos curativos na superfície dos problemas que envolvem a formação do professor alfabetizador e, especificamente, o trabalho com a linguagem escrita nas classes de alfabetização, ignorando as causas dos problemas e fazendo vista grossa às suas consequências?

A segunda modificação diz respeito à ampliação da carga horária do programa. Nos primeiros planejamentos, o Profa totalizava 160 horas distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal, ou seja, estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao professor formador, tendo em vista a avaliação. A proposta de trabalho para o cumprimento dessa carga horária consistia em realizar encontros semanais de três horas de atividades presenciais e uma hora não presencial, durante 40 semanas. Entretanto, no decorrer da implementação do módulo 1, a equipe pedagógica percebeu a necessidade de estender a carga horária dos professores cursistas para 180 horas, redistribuindo-as dentre os três módulos e em 45 semanas de estudos. Para as instituições parceiras que, por alguma razão, não puderam ampliar o curso de 160 para 180 horas, foi proposta uma adaptação no desenvolvimento do módulo 3. Para aquelas que prolongaram alguns dos encontros a carga horária pôde ser ampliada para, no máximo, 200 horas.

Desse modo, no decorrer do ano 2000, a equipe pedagógica, com a colaboração das professoras envolvidas no *grupo-referência*, elaborou um vasto *kit* de materiais escritos e videográficos que priorizou um modelo construtivista de trabalho com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização. Como pode ser depreendido, tal programa, ao ser “[...] organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicado a diversos grupos de professores” (Nóvoa, 1991, p. 21), legitima um *modelo estruturante* de formação continuada, verticalmente idealizado, pelo olhar monológico da SEF/MEC, sobre o trabalho dos professores alfabetizadores que, por falar *sobre* os professores e não *com* os professores, pode não

ter contribuído para romper com a fronteira invisivelmente existente entre os que planejam e os que executam a proposta de trabalho, como se ambos atuassem de modo independente. Assim sendo, afirmamos que, embora o Profa tenha sido apresentado no cenário educacional brasileiro como um “novo” programa de formação continuada para os professores alfabetizadores e que trouxe propostas inteiramente “novas”, ele reforça meramente a unilateralidade dos “tradicionais” modelos de formação porque está alicerçado num discurso monológico em que não há contrapalavras, não há margem para o diálogo e sim para o fazer.

No dia 14 de dezembro de 2000, na sede do ministério da educação em Brasília (DF), durante uma reunião que contou com a presença de representantes das secretarias de educação de todos os estados brasileiros, ocorreu o lançamento do Profa. Nessa oportunidade, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, justificou a relevância do programa por se fazer “[...] necessário e – urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do ensino fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho” (Brasil/Profa, 2001a, p. 4), visto que havia (e ainda continua havendo) um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse evento, a idealizadora do programa, Telma Weisz, também se posicionou ao afirmar que, para

[...] dar aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever, todos os professores devem ter o direito de aprender a ensiná-los. E é isso que estamos fazendo pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos (Revista Nova Escola, 2003, acesso: 8 fev. 2006).

A operacionalização da proposta de formação de professores alfabetizadores do Profa desenvolveu-se a partir da premissa de que a parceria estabelecida com as secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não governamentais, pelo *termo de cooperação técnica*, era um fator essencial para a realização de seus objetivos e ações. Nesse sentido, para aderir ao programa, coube às instituições interessadas encaminhar o *termo de cooperação técnica* que deveria ser assinado até, no máximo, março de 2001, pois, por determinação da SEF/MEC, o curso deveria começar, em todos os municípios brasileiros, na primeira semana do mês de abril de 2001.

Após assinar o *termo de cooperação técnica*, as instituições parceiras receberam da SEF/MEC o *kit* de materiais escritos e videográficos do Profa composto por 30 *programas de vídeo*, três *guias do formador*, três *coletâneas de textos*, um *documento de apresentação*, um *guia de orientações metodológicas gerais*, um *catálogo de resenhas* e um *fichário*.

Alguns representantes das secretarias de educação estabeleceram a parceria na própria reunião de lançamento do programa, tal é o caso do município de Batalha (AL), em que a coordenadora pedagógica assinou o referido *termo* e levou os materiais para a implementação do Profa em sua região, visando atender a 172 professores alfabetizadores. Além desse, os demais estados brasileiros que assinaram o *termo de cooperação técnica* e implementaram o programa nas redes estaduais e/ou municipais de ensino foram os que estão assinalados no mapa a seguir:

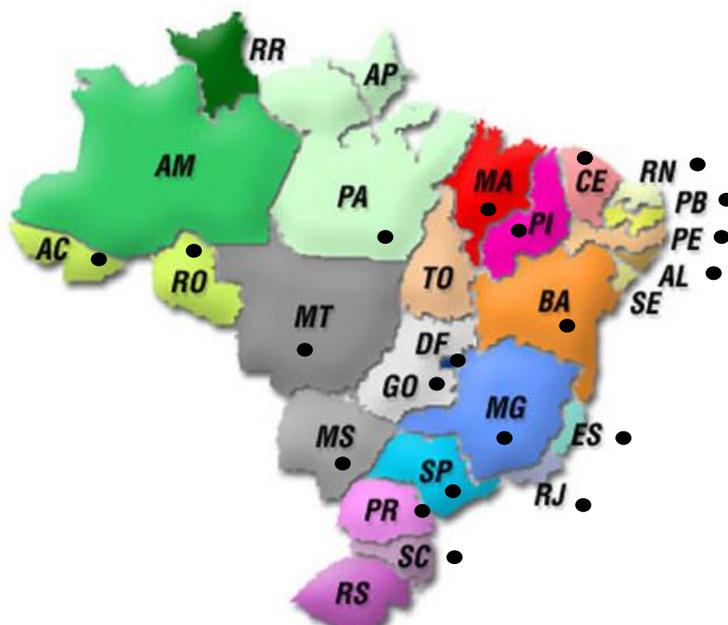


Figura 1: Mapa demonstrativo da abrangência nacional do Profa no ano de 2002.

Fonte: Documento de apresentação do Profa elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dessa maneira, constatamos que 20 estados brasileiros e o Distrito Federal estabeleceram parceria com a SEF/MEC, o que significa 78% de abrangência nacional. De acordo com o *documento de apresentação do Profa*, elaborado pela secretaria estadual de educação de São Paulo, no ano de 2002, o programa foi implementado em 1.473 redes municipais de ensino do país, envolveu 1.231 coordenadores gerais, 3.183 coordenadores de grupo, 2.464 grupos de formação, 89.007 professores alfabetizadores e mais de 2.000.000 de alunos. Especificamente no estado do Espírito Santo há registro de 76 municípios que implementaram esse programa, no período de 2001 a 2002, abrangendo 4.090 professores cursistas.

Com base nas considerações apresentadas, este trabalho apresenta uma reflexão sobre vinculações entre o Profa e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil, a partir da década de 1990, por meio do incentivo de organismos internacionais. Para isso, tematizamos relações existentes entre princípios norteadores desses organismos e o modelo de formação continuada em questão. No cerne das reflexões, ao focar os pressupostos que fundamentam o Profa, o estudo mostra que, por meio da adoção do construtivismo e do lema “aprender a aprender”, o programa se constituiu em um modelo de formação reducionista e estritamente pragmático.

APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

É importante pontuar que as reflexões apresentadas neste texto consideram os processos de formação continuada de professores alfabetizadores como trabalho educativo. Isso significa compreendê-los como processos deliberados, sistematizados e intencionais que possibilitam apropriações, pelos docentes, de conhecimentos acumulados ao longo do processo histórico-social de desenvolvimento do gênero humano, particularmente, de conhecimentos científicos e das formas artísticas de apreender a realidade.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que cabe aos processos formativos propiciar aos professores a apropriação das objetivações para-si, isto é, daquelas que são constituídas “[...] pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política” (Duarte, 1999, p. 33), pois são essas apropriações que os conduzirão a ultrapassarem o cotidiano, alcançarem o não cotidiano e retornarem ao cotidiano, refletindo filosófica e criticamente sobre a sua própria condição e a de seus alunos, enquanto seres particulares e genéricos, nas relações sociais e históricas que envolvem a prática educativa escolar e sobre as possibilidades oferecidas por essa condição existente para promover conscientemente as transformações sociais.

Especificamente, ao se tratar da formação continuada de professores alfabetizadores, compreendemos que os processos formativos podem promover estudos sobre as teorias e os métodos que vêm, historicamente, fundamentando as práticas de ensino da linguagem escrita que se efetivam nas classes de alfabetização. Ao possibilitar que eles se apropriem de teorizações sobre como as crianças se apropriam da linguagem, sobre o processo de produção de textos orais e escritos, sobre a leitura e sobre o complexo funcionamento do sistema de escrita da língua portuguesa (incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons), os processos formativos estarão permitindo que os docentes tenham condições de refletir e atuar sobre os conhecimentos científicos.

Nesse sentido, os professores terão a possibilidade de oferecer as palavras dos autores às suas contrapalavras e, numa relação dialógica, assumir uma ativa posição responsiva, concordando ou discordando dos autores, complementando os conhecimentos, aplicando-os, produzindo novos sentidos a partir dos já existentes e se constituindo como o sujeito principal de sua formação, na medida em que for autônomo para tomar sua própria prática como objeto de reflexão crítica.

Essas reflexões nos instigam a assumir que para o professor, na sua prática educativa escolar, ensinar aos alunos a se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade de modo a se tornarem autônomos e críticos, conhecedores da realidade concreta que determina sua existência na sociedade capitalista, bem como das possibilidades de transformação

consciente dessa realidade, ele também precisa participar de processos formativos que possibilitem a apropriação da cultura humana e, ainda, conhecer o saber acumulado no que tange ao conteúdo escolar e às formas de organização do trabalho educativo, dos métodos de ensino e dos processos que tornam possível a socialização e a apropriação desse saber objetivo.

Com base nesses princípios, metodologicamente, efetuamos uma análise documental, pautada pela perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo tecido com o conjunto de documentos que materializam discursos sobre um determinado modelo de política de formação de professores. Tais documentos foram compreendidos como “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 545).

Acreditamos, portanto, que os discursos materializados nos textos escritos não são neutros ou indiferentes ao contexto de sua produção, pois expressam concepções que fundamentam essa política, marcam posições sobre uma forma de conceber a formação continuada dos professores alfabetizadores e possuem uma natureza constitutivamente social que lhes permite definir a presença de sujeitos e de história em sua existência concreta, pois se constituem em função das formações interdiscursivas numa determinada área da comunicação humana e numa circunstância de uso específica que entrelaça tanto os discursos precedentes quanto os posteriores. Portanto, não devemos entendê-los como verdades absolutas e indubitáveis, uma vez que “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (Bakhtin, 2004, p. 95).

Entendemos, então, que o nosso papel, como sujeitos pesquisadores, é o de um interlocutor ativo e atuante dentro do processo de comunicação interativa com os discursos do outro, visto que o processo da compreensão e da produção de sentidos se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” (Bakhtin, 2003, p. 380), ou seja, a partir do acontecimento da vida do texto, do encontro de duas *consciências pensantes*, de dois sujeitos. Porém, nesse encontro, o sujeito pesquisador

[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (Bakhtin, 2003, p. 378).

O procedimento adotado na análise foi a leitura e releitura dos seguintes documentos: *programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização, plano nacional de educação, relatório Jacques Delors, declaração de Jomtien, lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394/96, parâmetros curriculares nacionais, referenciais para a formação de professores, documento de apresentação do Profa, o guia do formador do Profa* (módulos 1, 2 e 3) e a

coletânea de textos do Profa (módulos 1, 2 e 3). É importante esclarecer que selecionamos esses materiais por encontrarmos neles aspectos que estavam diretamente relacionados com o objeto das reflexões apresentadas neste trabalho.

AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFA

A partir da década de 1990, passou a ser veiculado no Brasil um conjunto de prescrições dos organismos internacionais [Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco); Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal); Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional (Cinterfor); Organização Internacional do Trabalho (OIT); United States Agency for International Development (Usaid) e Banco Mundial] que vinham apontando vinculações entre a reestruturação produtiva capitalista e as reformas político-educacionais que deveriam ser postas em prática por diversos países.

Dentro desse contexto, os princípios reguladores do mercado como qualidade total, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, etc. passam a integrar o sistema educacional com a finalidade de formar trabalhadores polivalentes e flexíveis capazes de se adaptarem às constantes transformações econômicas e tecnológicas no mundo do trabalho. Em função disso, ocorre uma redefinição da educação básica que reduz o trabalho educativo à formação de indivíduos com competências técnicas e atitudinais e habilidades cognitivas e comportamentais essenciais à empregabilidade em detrimento da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pelos próprios homens ao longo da história da humanidade.

Para assegurar esse modelo de formação das presentes e futuras gerações de trabalhadores, novas funções colocaram-se para serem assumidas pelos professores. Assim, os documentos dos organismos internacionais e, por conseguinte, os documentos oficiais elaborados a partir das reformas político-educacionais no Brasil legitimaram o discurso da necessidade de formação continuada para os professores que atuam na educação básica.

Na esteira dessas prescrições, a realização de conferências entre diversos países, a partir da *década da educação* (1990), inscreve-se como uma das ações que pode ter subsidiado a implementação do Profa nos estados brasileiros. A título de exemplo, podemos citar a *conferência mundial sobre educação para todos*, realizada no ano de 1990 em Jomtien (Tailândia), financiada pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial.

Essa *conferência* contou com a participação de 155 países interessados nas metas, estratégias e referenciais prescritos pelos organismos internacionais para a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo até o ano 2000 sem aumentar, de modo exagerado, os recursos financeiros e humanos destinados à educação. Isso se explica porque, como ressalta Mazzeu (2007), na lógica do mercado neoliberal não faltam recursos para os sistemas públicos de ensino e sim um aparelho de racionalização e descentralização de financiamento e gestão dos recursos existentes que, por sua vez, só alcançará eficiência se tiver o mercado como aparelho regulador. Portanto, os interesses dos sistemas educacionais precisam ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, tendo, por alicerce, uma concepção de educação como eixo da transformação produtiva com equidade e como fator de competitividade das empresas e das nações.

A síntese dessa *conferência* foi materializada na *declaração de Jomtien* (1990) com dez artigos basilares: 1. *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*; 2. *expandir o enfoque*; 3. *universalizar o acesso à educação e promover a equidade*; 4. *concentrar a atenção na aprendizagem*; 5. *ampliar os meios de ação da educação básica*; 6. *propiciar um ambiente adequado à aprendizagem*; 7. *fortalecer alianças e parcerias*; 8. *desenvolver uma política contextualizada de apoio*; 9. *mobilizar os recursos*; e 10. *fortalecer a solidariedade internacional*.

De acordo com Shiroma, Moraes & Evangelista (2004), as discussões desencadeadas na *conferência mundial sobre educação para todos* marcaram o início das reformas político-educacionais nos países com maiores índices de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

As prescrições da Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial para a universalização da educação básica e para a formação de professores também se encontram materializadas em documentos que balizaram as reformas educacionais dos países da América Latina e do Caribe, conforme mostra Mazzeu (2007). Dentre eles, a autora destaca o *educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Cepal; Unesco, 1992) que compreende o investimento na profissionalização do professor como uma estratégia técnica e política; e o *boletín proyecto principal de educación em América Latina y el Caribe* (Promedlac, 1993) para o qual as reformas nos sistemas de ensino devem articular transformação produtiva com equidade.

Um terceiro documento que se encontra em sintonia com as discussões dos organismos internacionais e com a intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação básica, conforme ressalta Silva (2002), é o *relatório Jacques Delors*, publicado pela Unesco em 1996 e dois anos depois no Brasil. Durante o período de 1993 a 1996, a *comissão internacional sobre educação para o século XXI* identificou os desafios a serem

enfrentados na preparação dos trabalhadores frente às demandas do mercado de trabalho e elaborou diretrizes para a educação mundial para o século XXI. De acordo com a *comissão*, tais desafios reforçam o papel central da formação continuada de professores na implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática por diversos países. Desse modo, Delors afirma que a “[...] qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela *formação contínua* dos professores do que pela formação inicial” (2002, p. 160, grifo nosso).

Foi, portanto, nesse contexto de respostas às prescrições dos organismos internacionais que as políticas educacionais brasileiras foram sendo reformuladas pelo MEC na década de 1990. O primeiro documento que sinalizou esse alinhamento foi o *plano decenal de educação para todos* (1993), elaborado no governo de Itamar Franco na Presidência da República Federativa do Brasil e de Murilo de Avellar Hingel no Ministério da Educação.

Cumpramos ressaltar que esse *plano* foi elaborado após a participação do então ministro da educação na *conferência de educação para todos* realizada na China, em 1993. Isso porque, como ressaltava Peroni (2003), nessa *conferência*, o ministro constatou que o Brasil não cumprira o compromisso firmado internacionalmente em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, por meio da *declaração mundial de educação para todos*. Nesse sentido, é possível inferir que, ao traçar as metas locais e elaborar o *plano decenal de educação para todos*, o MEC acenou aos organismos internacionais que suas prescrições seriam implementadas em âmbito nacional. Concordamos com a referida autora quando afirma que esse *plano* “[...] mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca de seu fracasso na área da educação” (Peroni, 2003, p. 95). Prestadas as contas, o *plano decenal de educação para todos* permaneceu no papel e foi abandonado no governo do Presidente FHC, conforme apontam Libâneo, Oliveira & Toschi (2006).

Somente no ano de 1996, durante a gestão de FHC, é que foram implementadas ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a criação do Profa, em âmbito nacional, pode ter encontrado respaldo num conjunto de documentos oficiais e dispositivos legais, tal é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece, em seu artigo 62, que a formação de professores

[...] para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar de ainda admitir a formação em nível médio para os professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a própria lei institui, no artigo 87, § 4º, que até o final da *década da educação* (em 2006) somente serão admitidos professores que forem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

No que concerne à formação continuada, a LDBEN (Lei 9.394/96) respalda legalmente essa formação em diversos artigos. Dentre eles, o art. 40 coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação profissional. O art. 63, inciso III, estabelece os Institutos Superiores de Educação (ISE) como mantenedores dos “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Aos ISE coube, portanto, oferecer, além da formação inicial dos professores da educação básica, programas de formação continuada com recursos advindos do governo federal. Segundo Mazzeu, essa iniciativa buscou atender as prescrições dos organismos internacionais 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” (2007, p. 79).

O art. 67, inciso II, responsabiliza os sistemas de ensino pela promoção do “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. O art. 80 atribui ao poder público a função de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E o art. 87, § 3º, inciso III, estabelece como obrigação de cada município a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. A *lei* aponta, então, uma redistribuição das responsabilidades concernentes à formação continuada dos professores, ficando como uma das obrigações dos poderes públicos.

Nesse cenário, vale destacar que quatro dias após a aprovação da LDBEN (Lei 9.394/96) foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse *fundo* deu respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço ao estabelecer em seu inciso II, art. 13, que parte dos recursos devem ser aplicados na “[...] capacitação permanente dos profissionais da educação”.

Outro conjunto de documentos que pode ter sustentado a criação do Profa foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pela SEF/MEC e publicados no ano de 1997.

Os PCN tiveram por finalidade estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e, desse modo, funcionar como eixo norteador do trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de almejar a melhoria da qualidade da educação escolar no país.

Peroni (2003) aponta que a elaboração dos PCN também se constituiu como atendimento às prescrições dos organismos internacionais assumido, em âmbito nacional, no *plano decenal de educação para todos* (1993), uma vez que esse documento já apontava a elaboração de parâmetros no campo curricular como uma das tarefas primordiais para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas bem como na orientação das ações educativas nas instituições escolares.

No contexto desse estudo, vale ressaltar que a fundamentação teórica dos PCN também segue as orientações dos organismos internacionais, inclusive da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), porque o construtivismo, teoria adotada no Brasil e em outros países da América Latina, adapta-se à diretriz de conhecimento proposta por essa comissão. Segundo Peroni, esse modelo teórico é instrumental, funcional, imediato, adaptativo “[...] a esse período particular do capitalismo, de reestruturação produtiva e de competitividade acirrada na economia globalizada” (2003, p. 104).

Depois de legitimar o construtivismo como referência teórica dos PCN e, por sua vez, de toda a política educacional da década de 1990, a SEF/MEC elabora e publica em 1998 os *referenciais para a formação de professores*. De acordo com Mazzeu, as orientações propostas nesse documento estão em sintonia com as prescrições dos organismos internacionais porque o MEC se apropriou

[...] dos mesmos conceitos, conteúdos e orientações metodológicas sugeridas por esses organismos para a formação de professores, reduzindo o trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica (2007, p. 89).

Assim, a pesquisadora ressalta que os *referenciais* reduzem o trabalho educativo escolar a um *saber-fazer* e um *saber-ser* circunstanciais, os saberes e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo àqueles construídos *na* e *pela* prática e a formação de competências e habilidades em detrimento a formação teórica e acadêmica.

Em um contexto como esse, em que as políticas educacionais se encontram atreladas ao universo ideológico pós-moderno e reguladas pelo projeto político e econômico neoliberal, o investimento em programas de formação continuada no exercício da profissão docente impõe-se como uma estratégia para a implementação da reforma curricular no ensino fundamental. Desse modo, os *referenciais* propõem a criação de mecanismos de interferência direta nas práticas

pedagógicas desenvolvidas por professores nos contextos escolares, dentre os quais ressalta o papel da certificação docente e dos programas de formação continuada. É nesse cenário, portanto, que se inserem a criação tanto do projeto *parâmetros em ação* (1999) quanto do Profa (2001).

Assim sendo, Mazzeu (2007, p. 129) aponta que, pelo fato de o Profa ter sido elaborado e implementado nesse contexto e, assim, articular as teorias que atualmente se configuram como as mais “avançadas” em termos da pesquisa em formação docente: construtivismo, pedagogia das competências e formação reflexiva, podemos compreendê-lo como uma “[...] síntese dos interesses político-ideológicos das perspectivas oficiais” de formação continuada de professores, desencadeadas, nacional e internacionalmente, a partir da década de 1990.

Outro documento, em nível nacional, que pode ter contribuído para legitimar a criação do Profa foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001. De acordo com esse documento:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (Brasil, 2001d, p. 78-79).

A partir desse conjunto de determinações legais, podemos depreender que a formação continuada dos profissionais do magistério que trabalham nas redes públicas de ensino foi balizada por um conjunto de prescrições dos organismos internacionais, dos documentos oficiais e dos dispositivos legais que regulamentam a política pública de formação de professores no país. Sendo assim, pudemos constatar que, inserida nesse contexto e sob a pretensão de reafirmar o “[...] compromisso da escola [pública] com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos” (Brasil/Profa, 2001a, p. 4) e, em função disso, suscitar melhorias no desempenho dos estudantes brasileiros, no que tange ao domínio da leitura e da escrita, a SEF/MEC teve “[...] a satisfação de apresentar, aos educadores brasileiros, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

[...]. Envolve um esforço conjunto para o compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos” (Brasil/Profa, 2001a, p. 4, grifo do autor).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM O MODELO DE FORMAÇÃO PROPOSTO PELO PROFA

A análise dos discursos materializados no *documento de apresentação*, no *guia do formador* (módulos 1, 2 e 3) e na *coletânea de textos* (módulos 1, 2 e 3) sobre os pressupostos teóricos que sustentam o modelo de formação difundido pelo Profa, permite-nos confirmar que o programa se assenta em pressupostos construtivistas, como pode ser explicitado no seguinte trecho:

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, têm cumprido o papel de divulgar um corpo de ideias [...], dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa (Brasil/Profa, M1U4T4, 2001b, p. 1).

Essa enunciação torna clara a predileção do discurso político-educacional do Profa por um dos principais trabalhos de Ferreiro & Teberosky (1999) tido como uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização, tal é o caso do livro *Psicogênese da língua escrita* que foi publicado, no Brasil, em 1985.

Apesar de a equipe pedagógica do programa se fundamentar no construtivismo para propor um modelo de formação para os professores alfabetizadores, os pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria de Piaget não são discutidos nos materiais escritos e videográficos do Profa, como salientado por Costa (2004). Todavia é possível visualizar, de modo implícito, os discursos da concepção construtivista interacionista piagetiana sobre o papel do ensino escolar, por exemplo, no seguinte enunciado do Profa: “Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que *aprendam a aprender*” (Brasil/Profa, 2002a, p. 111, grifo do autor). Trata-se, nitidamente, do lema “aprender a aprender” postulado pelo próprio Piaget: “*O ideal da educação [...] é antes de tudo aprender a aprender [...]*” (Piaget, 1983, p. 225, grifo do autor).

De acordo com Duarte (2004), o lema “aprender a aprender” esteve presente no ideário da escola nova e também está no construtivismo interacionista piagetiano. O autor explica que esse lema carrega quatro posicionamentos valorativos: primeiro, aprender sozinho tem um valor maior do que aprender com os outros; segundo, é mais desejável o aluno desenvolver um método de

construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos que já foram construídos pela humanidade; terceiro, o ensino deve estar intrinsecamente vinculado aos interesses e necessidades espontâneas do cotidiano dos alunos; e, quarto, a educação escolar deve preparar o indivíduo para acompanhar às mudanças velozes da sociedade capitalista.

No entanto, a perspectiva dialógica da qual partimos nos instiga a questionar: por que, diante da proposta de um modelo de formação que se afirma construtivista interacionista de base piagetiana, os discursos materializados nos textos do Profa não apontam e nem discutem, ao menos, a categoria basilar piagetiana – o interacionismo? Quais são os discursos que subjazem à origem desse conceito e que foram abafados? Ao defender uma proposta construtivista interacionista, o Profa não estaria, mesmo implicitamente, apontando uma secundarização do trabalho de ensino na instituição escolar?

Quando Piaget trata da questão do interacionismo, se refere a uma categoria de análise fundamentalmente biológica e naturalizante das relações estabelecidas entre sujeito e objeto, seja este um objeto no sentido estrito do termo, seja outro sujeito. Dessa forma, a base epistemológica da interação nos permite entender que as relações efetivadas entre sujeito e objeto ocorrem da mesma maneira durante todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando o alcance de níveis conceituais diferentes, caracterizados por etapas que necessariamente evoluem das mais elementares às mais complexas.

Pelo fato de assentar-se nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento psicológico do indivíduo, o referido autor compreende que o conhecimento não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas “[...] interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos” (Piaget, 1973, p. 40). Portanto o conhecimento se desenvolve num processo espontâneo de autorregulação, em que o indivíduo se apropria progressivamente das características próprias do objeto, de tal modo que a assimilação deste às estruturas daquele está intrinsecamente relacionada com a acomodação das estruturas do indivíduo às propriedades do objeto, sendo ambos os resultados de um processo permanente de construção, pois “[...] a relação entre o sujeito e o objeto material modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo pela assimilação deste àquele, e pela acomodação do sujeito ao objeto” (Piaget, 1973a, p. 35).

Assim sendo, os discursos do Profa legitimam que a interação tanto do professor (no seu processo de formação) quanto do aluno com o objeto na sua forma material objetiva proporciona, por si só, a aprendizagem. Isso se justifica pela crença de que o ensino deve levar os indivíduos a atuarem

[...] de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a autorregulação do processo de aprendizagem.

Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que se possa aprender por si mesmo (Brasil/Profa, 2002a, p. 119).

Ao enfatizar que as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho são qualitativamente superiores e mais desejáveis àquelas que ele realiza pela transmissão de conteúdos por outrem, podemos afirmar que o modelo de formação defendido pelo Profa se respalda no lema “aprender a aprender” e assume uma *concepção negativa* sobre o ato de ensinar, pois dicotomiza a conquista da autonomia intelectual pelo aluno e a transmissão de conhecimentos pelo professor. Para Duarte, tal predileção é justificada sob o argumento de que a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo “[...] seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma” (2004, p. 34-35).

Nesse contexto, chamamos a atenção para a importância de se compreender que o lema “aprender a aprender”, que respaldou o Profa, está diretamente vinculado à “[...] maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo [...]” (Duarte, 2004, p. 63) e que essa relação tem provocado um esvaziamento no trabalho docente, uma vez que, ao apontar o aluno como o construtor do seu próprio conhecimento, suprime da escola a função de transmitir os conhecimentos universais e, assim, o papel do professor, no processo educativo, passa a ser secundário. Daí decorre um problema ainda maior: “[...] esse reducionismo espontaneísta apresentado pelo construtivismo aos professores e para a educação abre as portas para um processo de alienação violento dos indivíduos dentro da escola” (Arce, 2000, p. 48).

Segundo Facci (2004, p. 127), temos assistido, com a perspectiva construtivista, a uma descaracterização do papel do ensino escolar e também do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autora suscita algumas questões:

Como o aluno pode apropriar-se da produção humana? Ele vai ter que “recriar” o mundo? E, também, como poderá humanizar-se? [...] o processo de humanização se dá por meio da apropriação das objetivações humanas, entretanto, como se apropriar dessas objetivações, se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a forma de aprender, como propõe o construtivismo? Além disso, se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, nos “adaptar” à realidade?

Os questionamentos de Facci (2004) apontam que a abordagem construtivista e o lema “aprender a aprender” se coadunam com uma política educacional excludente que está a serviço dos interesses da classe dominante, tendo em vista que vem promovendo um esvaziamento do trabalho de ensino do professor.

Como pôde ser visto, o caráter pretensamente “novo” do construtivismo, que foi apresentado pelo Profa “[...] como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental” (Duarte, 2004, p. 59), acaba mostrando sua face conservadora que raramente é problematizada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, nos propomos a investigar vinculações do Profa com reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. As análises evidenciaram que os investimentos em processos formativos no exercício da profissão docente estão atrelados às prescrições de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas Para a Educação (Unesco), o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (Unicef), o Banco Mundial, dentre outros, que vinham apontando vinculações entre a reestruturação produtiva capitalista e as reformas político-educacionais que deveriam ser postas em prática por diversos países, dentre eles o Brasil.

A partir dessas prescrições, os programas de formação continuada de professores assumiram um papel central na implementação das políticas educacionais. Acreditamos, como Mazzeu (2007), que pelo fato de o Profa ter sido elaborado e implementado dentro desse contexto é possível compreendê-lo como um programa que atende aos interesses das perspectivas oficiais de formação continuada, desencadeadas, nacional e internacionalmente, a partir da década de 1990.

Além disso, na implementação do Profa nos estados brasileiros, notamos discursos construídos a partir de determinadas vozes com o propósito de dar legitimidade e credibilidade ao programa, como a voz de Piaget, a de Ferreiro e Teberosky que buscam oferecer respostas concretas

sobre “o que fazer” no cotidiano das salas de alfabetização, conforme apontado por Rossler (2000), e a de Weisz que ocupa um lugar que lhe confere autoridade na área da alfabetização.

Esses discursos buscaram, numa perspectiva monológica e vertical, construir um determinado regime de verdade legitimando o construtivismo como a teoria adequada para sustentar o trabalho do professor nas classes de alfabetização. Desse modo, consideramos que o Profa se colocou como um modelo reducionista e estritamente pragmático de formação continuada de educadores, pois apenas favoreceu para que os professores alfabetizadores tivessem condições de se apropriar do construtivismo como abordagem que seria capaz de resolver os problemas enfrentados pelos professores brasileiros para ensinar os alunos a ler e a escrever, visto que, no referido programa, essa teoria elevaria a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, sobretudo, reduziria o índice de reprovação escolar.

Ao promover uma visão hegemônica sobre o trabalho nas classes de alfabetização, o Profa pode ter anulado a possibilidade de os professores construírem uma atitude responsiva ativa com a própria produção de conhecimento sobre a área em que atuam e, especificamente, sobre as teorias que vêm, historicamente, fundamentando as práticas de ensino de leitura que se efetivam na escola. Dessa forma, o programa pode não ter favorecido para que os professores formadores e os cursistas, ao se apropriarem de conhecimentos básicos sobre a linguagem escrita, refletissem e atuassem sobre eles, oferecendo às palavras dos autores que sustentam o programa as suas contrapalavras e, numa relação dialógica, produzissem sentidos para o processo de formação e para a sua própria prática alfabetizadora.

Concordamos ainda com Oliveira (2004) quando afirma que é necessária uma formação continuada para professores alfabetizadores, compreendida como um *espaçotempo* privilegiado de interlocução entre os profissionais da educação, que promova uma reflexão da real prática educativa, e não apenas da prática de um grupo de professores tomado como referência para todo o país, desconsiderando as reais condições em que se efetivam as práticas de ensino da leitura e da escrita no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 41-62.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 1*. Brasília: MEC/SEF, 2001b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos, Módulo 3*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 2*: MEC/SEF, 2002a.
- COSTA, Dania M.V. *Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC*. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2002.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- 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; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- NÓVOA, António (Org.). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: *Formação contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, Samuel L. *Implicações discursivas na prática da formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

-
- PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.
- _____. *Jean Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n. 160, mar. 2003. Disponível: <http://novaescola.abril.com.br>. Acesso: 08 fev. 2006.
- ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-22.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

READING ABOUT THE PROGRAM LINKAGES BETWEEN TEACHER TRAINING LITERACY (DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA) EDUCATIONAL AND POLITICAL REFORMS IN BRAZIL UNLEASHING FROM THE 1990S

ABSTRACT

This work focuses on the policies for literacy teachers' training, specifically on a model of public policy for continuing education implemented by Brazilian Fundamental Education Department / Ministry of Education, in 2001-2002, through the implementation of the PROFA. In this paper, we analyze the linkages between PROFA and politic-educational reforms undertaken in Brazil during the 1990s, through the incentive of international organizations. To do so, we analyze existing relations between principles guiding this organizations and the model of continuing education referred. Methodologically the study is configured as documental review, based on the dialogical perspective, and theoretically is based upon the historical-cultural perspective. At the heart of the considerations, by focusing on the assumptions that underlie PROFA, the study shows that by adopting constructivism and the slogan of "learning how to learn", the program comprises a reductionist and strictly pragmatic model of training.

Keywords: literacy teachers' training, public policies, literacy.

Recebido e aprovado em março de 2011