

FABRÍCIA BARÊA GOMES

A FORMAÇÃO DO FORMADOR: SUJEITOS FORMADORES A  
SUJEITOS EM FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

FABRÍCIA BARÊA GOMES

A FORMAÇÃO DO FORMADOR: SUJEITOS FORMADORES A  
SUJEITOS EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora da  
Universidade Cidade de São Paulo, como  
exigência parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Educação, na sob a orientação da Prof<sup>a</sup>,  
Dr<sup>a</sup>.Ecleide Cunico Furlanetto.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª. Ecleide Furlanetto**

---

**Profª Drª. Rosemaria de Medeiros Arnt**

---

**Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida**

## Agradecimentos

---

*Aprenði que se depende sempre, de tanta muita gente. Toda pessoa sempre é marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por muito mais que pense estar...*

Gonzaguinha

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa muito fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar. Então, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade, carinho, paciência e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Agradeço a Doutora Ecleide Cunico Furlanetto pela oportunidade ímpar de ser sua orientanda, pelo profissionalismo na elaboração e desenvolvimento desta dissertação, pelo respeito e credibilidade e da forma habilidosa como lapidou meu projeto inicial, na verdade entreguei-lhe um pedaço de carvão e recebi em troca um diamante. Meu agradecimento muito especial para a pessoa que soube dar apoio e atenção num momento de tantas dúvidas e inseguranças.

A Walkiria de Oliveira Rigolon, a quem me curvo e agradeço sermos amigas, pela contagiante paixão pelos assuntos da metodologia da investigação científica, pela sensibilidade, conselhos preciosos e *suporte disponibilizada e efetivo* dado na revisão desta dissertação e da minha própria pessoa. As palavras, ainda que bem formuladas, serão poucas para agradecer-lhe o muito que fez por mim. Adoro-te!

Agradecer todo o carinho ajuda e paciência com que, ao longo destes anos de trabalho, aqueles que têm um lugar muito especial no meu coração me dedicaram: minha mãe Lair, meus irmãos: Rogério e Renata, sobrinhos e amigos queridos.

Ao Narciso, companheiro incansável de tantos altos e baixos, amigo fiel e marido amado, só tenho agradecer por todo este compartilhar de vida, te tenho como muito especial e não imagino nossa vida de forma diferente, ela é perfeita da forma que a vivemos. Amo-te!

Por fim, mas sempre em lugar de destaque, quero deixar aqui registrado meu agradecimento a minha filha, Natália, que acredito, foi a que sentiu mais a minha ausência,

mas que um dia entenderá que tudo o que fazemos é sempre buscando o melhor, tenho certeza que o carinho, as palavras de preocupação, a ajuda durante estes anos de estudo, serão referencias futuras para a vida acadêmica que logo baterá a sua porta. Filha, você é preciosa, tenha muito futuro em sua vida.

## Agradeço ainda...

A professora Solange Teresa Galleti, atual Dirigente da Diretoria de Ensino onde trabalho, que conduz de forma brilhante e com muito profissionalismo o seu ofício, exemplo de bom senso e eficiência, uma mulher admirável.

A amiga Cecília Celis, que com toda sua meiguice sempre encontrava um espaço entre seus afazeres para ouvir-me e compartilhar saberes.

As amigas, que mesmo não participando diretamente da elaboração desta dissertação, tiveram toda paciência do mundo e disponibilizaram seus ouvidos a mercê das minhas aflições e desabafos contínuos: Cleibe Neves e Fátima Gouveia.

As minhas queridas amigas de turma de mestrado: Carla, Líria e Sueli.

E ao meu caro Edmilson Bareia, uma pessoa extremamente amada com quem sempre pude contar, um homem especial e um tio maravilhoso.

## Para concluir meus agradecimentos...

Às equipes da diretoria de ensino onde se desenvolveu esta pesquisa; em particular à oficina pedagógica.

A todos os cursistas com os quais tive a grata satisfação de compartilhar vivências, angústias, conflitos e surpresas. Aprendi muito com vocês, obrigada.

Aos professores da banca examinadora, pelas relevantes contribuições.

Aos professores Ivani Fazenda, Potiguara, Jair Militão, Sylvia Batista, João Gualberto, com os quais tive o prazer de conviver e pelo compartilhamento de suas valiosas experiências durante as aulas.

A todos os alunos e professores com os quais eu trabalhei durante toda minha trajetória de vida, que, de uma forma ou de outra, incitaram a construção deste trabalho.

Dedicatória

---

*“Mesmo que as pessoas mudem e suas vidas se reorganizem, os amigos devem ser amigos para sempre, mesmo que não tenham nada em comum, somente compartilhar as mesmas recordações, pois boas lembranças são marcantes, e o que é marcante nunca se esquece!”.*

*Uma grande amizade mesmo com o passar do tempo é cultivada assim!”.*

[Vinícius de Moraes](#)

Pai querido, apesar de não tê-lo mais por perto, infelizmente, dedico-lhe meu amor, meu respeito, minha admiração; pelo homem íntegro, pelo pai carinhoso, pelo profissional competente e pelo ser humano maravilhoso que foi. Tenho absoluta certeza que esteja onde estiver, está muito orgulhoso de mais esta conquista... Lágrimas escapam-me dos olhos, mas não são de tristezas, são de orgulho, pois a cada dia vejo-me mais em você.

Amo-te para sempre. Permaneça com Deus.

De sua filha.

## RESUMO

A tendência contemporânea das políticas educacionais ampliou consideravelmente a oferta de programas de formação em serviço. Visando contribuir com as discussões referentes ao alcance desses programas na prática pedagógica de professores, esse trabalho pretende discutir como tem se dado a formação dos formadores que atuam nos programas de formação, mais especificamente a formação de professores formadores envolvidos em programas oferecidos a professores das séries iniciais da rede pública Estadual de São Paulo. Para isso assume como objetivo: investigar os processos de formação de formadores que de professores passaram a atuar como formadores na rede pública estadual em programas de formação.

Foram estabelecidos diálogos teóricos com autores que investigam a formação de professores e de formadores de professores. Entre eles, é importante destacar que a investigação foi realizada à luz dos estudos de Tardif, Furlanetto, Mizukami, Gatti, Libâneo, entre outros.

Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa que permite captar os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos estudados. Selecionou-se como participantes 4 professoras formadores da rede pública estadual de São Paulo que atuavam em uma diretoria de ensino que atende a 37 escolas de ensino fundamental, na região Leste da Capital no Projeto “Letra e Vida” Formação de professores alfabetizadores.

Os dados foram coletados com base em entrevistas reflexivas. A análise dos dados se referendou na análise de conteúdo. Emergiram alguns eixos de análise que favoreceram a compreensão dos processos vividos pelos professores/formadores

Foi possível perceber a dimensão do papel do formador no processo de formação de professores. O domínio teórico dos conteúdos do curso e da experiência como professora alfabetizadora, ainda que fundamentais, não eram suficientes para atender às expectativas dos professores cursistas que adentravam o curso com um sem-número de dúvidas, queixas e problemas. Neste entrelaço de expectativas *versus* possibilidades, evidenciaram-se sobremaneira a necessidade de o formador apresentar um olhar crítico e mais afinado sobre as propostas que implementam, principalmente no tocante ao que é factível ou não de se propor aos professores considerando-se a realidade nas quais esses professores estão imersos cotidianamente.

**Palavras-chaves:** formação de formadores; formação continuada de professores; formação de professores alfabetizadores; práticas pedagógicas; políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

The subject of this research is the teachers education, more specifically the continuity education, offered to teachers of primary school level.

The actual tendency of educational politics increased significantly the offer of educational programs on work. In order to contribute with the discussions related to the range of these programs on the pedagogical practice of teachers responsible for alphabetizing, this work aimed to investigate: which is the compatibility between alphabetizing teachers and the procedures defined by one of the continued educational programs of those teachers implemented by the state public school network in São Paulo. For different reasons, we have considered convenient and logical to choose teachers who worked on the initial terms and that they were also ex-students approved and certified on the referred program.

We have performed different procedures for collecting data to prepare this work, such as: interviews, local observations and documental analysis. The research was restricted to only one education directory of São Paulo, located at Least Region.

The results analysis has indicated a great difficulty faced by the teachers to join the principles defined in the program, leading us to investigate the process of continuity education and the conditions they are implemented, considering the distortions presented between the continuity education politics and its implementation on a day-to-day basis.

**Key Words:** continuity education; alphabetization; pedagogical practice; educational politics.

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.*

*Deixaram de ser pássaros. Porque a essência do pássaro é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

[Rubem Alves](#)

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	1.
1. A origem do problema.....	1
2.A formação continuada.....	5
<b>Capítulo 1</b>	
A passagem :de professora a formadora.....	15
<b>Capítulo 2</b>	
Formação de formadores.....	21
2.1.Aprendizagem do Formador.....	23
2.2. Análise da formação do Formador.....	26
<b>Capítulo 3</b>	
Caminho Metodológico.....	28
3.1. Participantes.....	34
3.2. Procedimentos de escolha dos participantes.....	34
3.3. Critérios de seleção de participantes.....	35
3.4. Perfil dos participantes.....	35
3.5. Coleta de dados.....	36
3.6. Realização das entrevistas.....	37
3.7. Procedimentos da elaboração do roteiro da entrevista preliminar.....	38
3.8. Roteiro da entrevista preliminar.....	38
3.9. Roteiro final das entrevistas.....	39
3.9.1 Análise dos dados.....	39

**Capítulo 4.**

Análise das entrevistas.....40

4.1. Caracterização profissional do perfil das professoras participantes.....40

4.2. Procedimento de análise das entrevistas.....42

4.3. Agregando novas funções .....42

4.4. Formadores X cursistas: uma relação delicada.....45

4.5. Condições de formação dos formadores.....46

4.6. O espaço avaliativo dos formadores no curso de formação.....51

4.7. O retorno às origens - o fim do papel de formador.....53

4.8. Da intenção à ação: a coerência entre a ação e o discurso do formador.....55

**Capítulo 5**

Conclusão .....56

5.1. A propósito de futuras pesquisas.....59

5.2. Considerações finais.....59

**Referências Bibliográficas.....61**

**Apêndices**

Tabela 1- Linha do tempo educacional atravessada pela formação de professores.....6

Tabela 2- Relação dos cursos oferecidos no período em curso.....11

Tabela 3- Caracterização profissional das professoras participantes.....39

**Anexos**

Anexo 1.....67

Anexo 2.....81

Anexo 3.....91

Anexo 4.....101

Anexo 5.....106

## Introdução

### A origem do problema

*“A arte de viver como governo  
da própria vida tem por finalidade  
dar-lhe a forma mais bela possível”.*

*Michel Foucault*

O Brasil, historicamente constitui-se em meio a grandes distorções sociais, num panorama extremamente desigual e excludente. Nesta perspectiva a educação foi assumindo um caráter elitista. Dessa forma, as tentativas de compreensão dos problemas educacionais devem ancorar-se em um cenário mais abrangente, atravessado por transformações de ordem: social, cultural, política, histórica e econômica. Silva (2002), reforça esta afirmação quando nos situa no tocante aos muitos estudiosos que têm se debruçado acerca do que tem sido denominado como *fracasso* do sistema escolar nos mais diversos países, e mostra-nos, que no Brasil tal situação tem ocupado lugar de destaque na mídia e nos discursos oficiais há longa data.

Traçando uma breve linha histórica podemos situar os anos 1980, como tempos de reformas educativas em vários países do mundo: as exigências sociais eram por uma educação de qualidade que impulsionava um ciclo de mudança, esse período em particular, aqui no Brasil, caracterizou-se tanto organização de movimentos sociais que pleiteavam educação para todos, quanto de educadores que por meio de lutas sindicais pleiteavam melhores condições de trabalho e de formação. Tal movimento atingiu visibilidade traduzindo-se em um movimento a favor da garantia do acesso e da permanência de todos os alunos nas escolas.

A entrada aos anos 1990 caracteriza-se por uma enorme desvalorização profissional do magistério, a título de exemplo em 1993, iniciou-se uma ampla

mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Os Referencias para Formação de Professores, nos ajuda a sintetizar fatos relevantes desta época:

*“(...) outras ações em favor de educação de melhor qualidade têm marcado a década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação da TV Escola, a avaliação dos cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação: uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais (...)*

*“Os anos que antecedem a virada do século têm também uma outra característica fundamental: são tempos em que começam a se intensificar os debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública”*

(2002, p.25)

Cumpre reconhecer, todavia, que todo esse processo visava fundamentalmente à ampliação do atendimento dos alunos nas escolas públicas, vejamos alguns números:

*(...) no Brasil em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinha acesso à escola. Em 1990, esse índice tinha atingido 88%(...) a porcentagem de analfabetos na população de mais 15 anos caiu de 50,6% para 18,4% no mesmo período. Além disso, o período de escolarização obrigatória duplicou*

(Goldemberg, 1993)

Em paralelo, a expansão do número de alunos atendidos pelo sistema público escolar, surgiu à necessidade de mais professores para atender a esta nova demanda, e assim *“(...) a expansão de vagas como se sabe, foi acompanhada da perda de qualidade em muitos casos, com a diminuição de salário real, classes super lotadas, aumento de número de turnos diários nas escolas das grandes cidades, entre outros problemas”*. (CAMPOS, 1998, p. 75).

Por sua vez, o sistema de formação inicial de professores sofreu alterações, a fim de acompanhar a reconfiguração do segmento educacional, que pela primeira vez abriam as portas da escola pública para as camadas menos favorecidas da sociedade, que até então se mantinham à margem do sistema educativo brasileiro. Veremos que tantas mudanças afetaram diretamente a formação inicial de professores da educação básica.

Os antigos cursos normais foram extintos, e em seu lugar surgiu à habilitação específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Sendo assim, a nova formação oferecida tornou-se mais rápida e com menor investimento de recursos financeiros. Dialogando com Barroso, a partir de seus estudos sobre o sistema educativo de Portugal, encontramos semelhança com o contexto vivenciado no Brasil:

*A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessárias e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.*

(2004, p. 49)

Frente a tantas mudanças no cenário brasileiro neste período, o sistema de ensino ganhou uma outra dimensão, e nela os professores se viram diante de novos dilemas: suas funções foram ampliadas, ao mesmo tempo em que, suas condições de trabalho se precarizavam cada vez mais. Segundo Souza “*os estudos sobre a escolarização brasileira indicam que a expansão da escola fundamental coincide com o processo de desvalorização dos professores*” (1996).

Diante desse novo cenário os professores passaram a ganhar salários cada vez menores, assumindo uma carga-horária cada vez maior, com aumento do número de alunos por sala, turnos de trabalho expandidos e agora chamados a participar da organização dos currículos, planejamentos, projetos, relação comunitária, etc.

O aumento da garantia de vagas aos alunos - antes mantidos à margem do sistema escolar - que adentraram as instituições públicas trouxe certamente ganhos importantes do ponto de vista da garantia da cidadania, porém na mesma

proporção “ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos” (OLIVEIRA, 2004, p.1135).

A formação inicial oferecida diante das condições anteriormente citadas, foi insuficiente se considerarmos a gama de “problemas” que se acirraram nesse ínterim. Ou seja, os professores certificados outrora, não estavam preparados para lidar com tantas questões, e assim acumulavam-se os déficits da formação inicial verificados posteriormente nos sistemas avaliativos que indicavam altos números de alunos reprovados e evadidos da escola pública, tal *déficit* não foi exclusividade brasileira, encontramos nos Referenciais para Formação de Professores, bons indicadores deste cenário:

*Não só no Brasil, mas em vários países da América latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras: ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço.* (2002,p.41)

As lacunas promovidas por esta formação desarticulada e ineficiente, estabelecem novas tendências: a primeira delas é o desencadeamento de práticas de formação em serviço que se configuram de maneira aligeirada por meio de: cursos, oficinas, seminários e palestras, que de modo geral, não respondiam às necessidades pedagógicas dos professores.

As propostas de formação na maioria das vezes não se configuram em programas articulados e planejados com vistas em longo prazo.

Esse tipo de formação continuada visava atender a grande demanda de crianças que adentravam no espaço escolar, ou seja, os alunos tiveram garantido o acesso à escola pública, porém, em contrapartida, a melhoria do ensino ainda

deixava muito a desejar. Desta forma, a saída encontrada pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais - financiadas pelo Banco Mundial - foi de investir-se na formação em serviço, visando assim, suprir a formação inicial oferecida, por se tratar de uma estratégia mais rápida e menos onerosa.

### **A formação continuada**

A questão da formação continuada de professores evidencia-se a partir da década de 1970, quando várias políticas passaram a ser adotada pelos governos que administraram cada período em específico, com suas expectativas e ambições, quase sempre sem a perspectiva de continuidade nas ações outrora implementadas:

*Os programas estaduais têm se diversificado em cursos de pequena duração oferecida pelas universidades, cursos de férias, reciclagem, seminários e encontros promovidos pelos órgãos das secretarias de Educação. São essas também algumas das políticas adoradas em outros países e que chegam ao nosso conhecimento por meio de artigos e obras divulgadas no meio acadêmico.*

(SILVA, 2002, pp.13 -14)

Vale a pena, reiterar que as questões relativas à formação de formadores de docentes estão articuladas a um contexto mais amplo, afinal não podemos buscar compreendê-las “*como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados*” (TARDIF, 2002, p.11), merecendo, portanto, serem analisadas à luz de um arcabouço histórico e socialmente constituídos. Caso contrário, correremos o risco de efetuar análises parciais que não nos permitem avançar no sentido de uma maior apreensão da realidade.

**Tabela 1 - Linha do tempo educacional, atravessada pela formação de professores.**

Autor	Ano	Alterações
Luiz Pereira	1960	Constatou com base do Censo Escolar do Brasil, que a característica mais marcante do magistério primário ser uma ocupação quase exclusivamente feminina - apontando como um fator de desvalorização relativa da profissionalização docente, pois se pautava em características missionárias, de instinto maternal, de paciência, abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório.
Anísio Teixeira	a partir dos anos 1960	<ul style="list-style-type: none"><li>-Desenvolvimento do capitalismo urbano.</li><li>-Posta a necessidade da mulher para o sustento da família, especialmente a mulher que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos.</li><li>-Ampliação da demanda social por escolarização básica.</li><li>-Importantes e significativas pesquisas realizadas pelo INEP<sup>1</sup>, que colocaram em evidencia o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade.</li></ul>
Lei 5692/71	1971	Profissionalização obrigatória no Ensino Médio. O Ensino Normal passou a ser, a partir de então, apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido significativas mudanças em seu currículo. A habilitação em magistério (HEM)- acabou-se por assumir um caráter difuso -perdendo no Ensino Médio sua dimensão profissionalizante.
Conferências Brasileiras		

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica

de Educação (CBEs)	Nos anos 1980	Necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior.
Carta Constitucional de 1988-Nova LBDEN	1988	Crescia o entendimento da importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior. Texto que passou a integrar a LBDEN/96.
Conferência Nacional de Educação para Todos	1993	Precedia de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003). Coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia promovido pela UNESCO, que desencadeou a universalização da educação básica.
Presidente Fernando Henrique Cardoso	1995	Não deu destaque ao Plano Decenal, estabelecendo outras metas, tais como: descentralização das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, incentivo à formação de professores, avaliação nacional das escolas, avaliação da qualidade dos livros didáticos, elaboração e promulgação da LDB ( Lei 9394/96, do Plano Nacional de Educação ( PNE) da Diretrizes curriculares, normas e resoluções do CNE ( Conselho Nacional de Educação)
LDB 9393/96	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	2002/2007	O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo. Após a instalação do Governo Lula, houve a preocupação de se

		estabelecer um debate amplo sobre o ensino médio e técnico.
--	--	---

Referenciais da Tabela

Pimenta (2002, p.29-31) e pesquisa Internet - Scielo

É preciso que os professores tenham tempo para aprender a conhecer, e analisar os contextos sociais e institucionais em que exercem sua profissão e, ao mesmo tempo adquirir e desenvolver competências para uma ação transformadora no seu local de trabalho e fora dele, são essas condições que se tornam indispensáveis para os sujeitos-professores não serem meras peças tuteladas pelas decisões externas (LIBÂNEO, p15). Quando falamos em “competências” não é a mesma coisa que falar de “qualificações”, de acordo com Canário:

*As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício da profissão e a confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho.*

(2002, p.35)

A discussão acerca das competências e habilidades dos professores alfabetizadores tem desencadeado muitos estudos, a fim de apreender quais os parâmetros reguladores dos programas de formação, inicial ou continuada. Tardif (1996) elaborou estudos a respeito dos saberes que os professores constituem ao longo de sua trajetória profissional, valorizando os saberes experiências adquiridos na prática cotidiana no chão da sala de aula. Seu trabalho nos traz importantes considerações, denotando que muito dos saberes construído pelos professores durante a atividade docente, são oriundos de sua experiência, de suas tentativas, crenças, valores. Mas, tais saberes são desconsiderados pelos propositores de programas ou cursos destinados a formação de professores em serviço, segundo o autor.

A atividade docente está imbuída em uma densa e complexa “teia” que tem início ainda quando o professor nem optou pelo ofício docente, ainda enquanto aluno já experimenta a observação direta desse ofício, poucas profissões são tão

diretamente acompanhadas e conhecidas como a de professor, e desde os primeiros momentos como aluno já constrói as representações sobre essa atividade, constituindo desde então suas *matrizes pedagógicas, que podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada*. (FURLANETTO, 2004, p.27).

Para situarmos a temática da Formação de Formadores acreditamos ser necessário retomar alguns aspectos da trajetória Educacional Brasileira.

No início da década de 1970, o professor era considerado como “profissional acima de toda a suspeita”. Canário, sintetiza este período durante o século XX, denominando-o como um *processo de mutilação* sofrido pela instituição escolar, afirmando que: *a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas. Condenando os professores, a uma escola perpétua* (2000, p.127), onde os mesmos muitas vezes entravam no jardim da infância e com muito otimismo, saíam quando se aposentassem, sem grandes aspirações e envoltos às sucessivas *crises* que afetaram e afetam a história da instituição escolar. Ainda segundo o autor, a escola da primeira metade do século passado, baseava-se num conjunto de valores intrínsecos e estáveis que lhe permitiam funcionar como “fábrica de cidadãos” e de preparação para inserção social do trabalho. E continua corroborando com nossa análise ao concluir que:

*A sociologia da educação dos anos 70 veio pôr em evidência o efeito reprodutor das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-se com a produção de desigualdades sociais e ela deixou de ser vista como uma instituição justa num mundo injusto (Dubet,1999), aumentando os níveis de frustrações e desencanto que marca sua entrada numa era de incertezas.* (2000, p.127)

Esse desencanto dos cidadãos pela instituição escolar, também afetou os professores no que tange a sua profissão, pois se instaurou um descrédito que se perpetua até hoje, evidenciando as ilusões perdidas referentes à missão educativa da escola.

Muitas das iniciativas desencadeadas a partir da década de 1980 apontam para uma política fortemente alicerçada na formação em serviço, na tentativa de se suprir a má formação que lhes foi oferecida, ao mesmo em que lhes depositavam sobre ombros os resultados de insucesso das políticas educacionais. Coadunando com Freitas:

*É nesse processo que se inserem os professores na atualidade em nosso país, colocados continuamente na berlinda, sem que politicamente se efetivem as condições de reconhecimento do seu árduo trabalho cotidiano, produzido sob condições adversas em seus vários sentidos.*

(2004, p.107)

É nessa perspectiva que procuramos compreender os caminhos percorridos durante o processo formativo de professores que passaram a atuar como formadores de professores, com vista na contribuição para a superação das condições de formação dos professores, auxiliando-os de maneira significativa, Nóvoa muito colabora quando afirma que, faz-se necessário que os formadores sejam “capazes de se distanciar de seus próprios saberes, compreendendo melhor a relatividade dos conhecimentos e das crenças”. (NÓVOA, 1992, p.56)

A formação continuada de professores no Brasil tem uma história recente, intensificada a partir da década de 1980, principalmente, após a intervenção do Banco Mundial, principal organismo de financiamento que em “estudo, realizado na década de 1980, abarcou 18 países em desenvolvimento (somente na América Latina), concluindo que a formação inicial de professores favorecida pelo Banco Mundial apresentou problemas” (MIZUKAMI, 2002),

A própria trajetória histórica das propostas de formação em serviço oferecida aos professores revelam por meio de suas inúmeras nomenclaturas as tendências a que estas estiveram submetidas. Borges, a partir das análises feitas por Marin (1995), retomou as terminologias utilizadas ao longo do tempo na formação de professores que já estiveram sobre as seguintes nomenclaturas: treinamento, reciclagem, capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e formação continuada.

Ainda, segundo Borges, o termo Capacitação permeia o discurso de muitos profissionais no âmbito educacional ao citar os programas de formação continuada ou orientações técnicas destinadas a professores.

A retomada das diversas denominações que a formação continuada de professores obteve ao longo do tempo é um bom exemplo da trajetória percorrida pela formação de professores em serviço e ajuda-nos a evidenciar os diferentes delineamentos e concepções a que esses programas ou cursos já foram submetidos, conforme aponta Alarcão :

*A formação de professores, reflexo dessas concepções, tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações, consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois elementos não estivesse interligados, tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percurso.*  
(2004, p. 11)

Na década de 1990, surgiram várias medidas que intencionavam o redirecionamento do sistema educacional brasileiro apoiando-se em normativas legais, buscando a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas. A fim de tentar amenizar os altos índices de fracasso escolar, a Rede Pública Estadual lançava novos Programas de Formação tais como:

**Tabela 2 – Relação dos cursos oferecidos no período em estudo:**

CURSO	ANO
PROJETO IPÊ – Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios. Magistério – Repensando a formação de professores (material didático)	1985
PROJETO IPÊ – Discutindo O Currículo de 1º Grau	1988

(certificado)	
CICLO BÁSICO - Reorganização do ensino de 1º grau: retomando a proposta de alfabetização (material didático)	1986
ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO: uma nova concepção de trabalho pedagógico (material e certificado)	1987
POR TRÁS DAS LETRAS (material didático)	1992
ALFABETIZAÇÃO: teoria e prática (material didático e certificado)	1992 a 1994
LETRA E VIDA – Programa de formação de professores alfabetizadores (material didático e certificado)	2003 a 2006

Vale a pena ressaltar neste momento minha relação com o processo formativo de professores alfabetizadores, a fim de justificar o desencadeamento deste trabalho de pesquisa.

Como professora efetiva de ensino básico PEB I - da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, no cargo há 20 anos, tive a oportunidade de participar das várias ações propostas acima citadas, no tocante à formação continuada de professores das séries iniciais, tendo como foco sempre a alfabetização. Vivenciei diferentes processos de formação sob diferentes denominações em meu percurso profissional.

Inicialmente minha experiência foi como professora que realizava o curso (doravante cursista) em muitos desses projetos. Buscava nesses encontros, saídas ou alternativas aos problemas que enfrentava em sala de aula, principalmente diante dos alunos que não avançavam em seu processo de aprendizagem. Mas, ao

final de cada programa ou curso, mantinham-se muitas das dúvidas. Observava que os meus formadores deparavam - se com questionamentos para os quais também buscavam respostas.

Posteriormente, como formadora de professores pude deslocar-me do papel de professora cursista, para o de formadora no programa Letra e Vida.

Nos espaços de formação de professores das séries iniciais nem sempre há um equilíbrio entre a discussão teórica e a reflexão sobre a prática, sendo que esta segunda muitas vezes acaba sendo vista como a “prima pobre” da teoria.

Pimenta nos possibilita ampliar a compreensão sobre esta questão.

*(...) o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamentos, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade (...) pesquisar a prática impõe-se como caminho para transformação delas.*

(2002, p.179)

Assim, um fosso entre a teoria e a prática se estabelece. Enquanto professora cursista não vislumbrava possibilidades de confluência entre estes dois territórios e buscava novos cursos que me oferecessem outras perspectivas de atuação. Ao assumir a função de formadora, me vi diante de um grupo de professoras alfabetizadoras e vivenciei o dilema de assumir este lugar. Passei a ser “pressionada” a dar respostas para as dúvidas que com elas ainda compartilhava.

Nesse ínterim, comecei a refletir sobre a formação oferecida aos formadores e coadunando com Batista:

*Ao entrar em contato com concepções docentes sobre formação, podemos identificar que formar constitui e é constituído pelo ensinar e aprender. Assim situamos expressões como desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção, processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o.*

(2004 p.71)

Essa experiência provocou o surgimento de diversas questões que me estimularam procurar o mestrado em Educação. Vindo em busca de um espaço de estudo e produção de conhecimento que me possibilitassem explorar a temática da formação de formadores. Pois, tenho observado que existem duas categorias de formadores na Rede Pública.

A primeira: é constituída por profissionais que não atuam na rede e que são convidados a coordenar projetos de formação. Esses são convidados, preferencialmente, nas Universidades. Atualmente, observamos um novo movimento que consiste em selecionar na própria rede estadual de ensino, profissionais que se destacam para atuarem como formadores. Observamos que esta passagem não está sendo feita de maneira tranqüila. Esses novos formadores sentem-se deslocados de seu lugar de conforto, onde seus saberes bastavam para acomodá-los, e quando lançados em novos processos onde muitas vezes requerem das mesmas novas competências, geram conflitos internos que os desestabilizam. A título de exemplo, Segundo Pimenta (2002), esperamos que o formador seja ao mesmo tempo líder, catalisador e elemento de resistência, e neste entrechoque às expectativas são vastas, pois remete este formador a uma missão praticamente impossível de: conjugar todas as oportunidades e perspectivas futuras que o conhecimento possa oferecer.

A dificuldade de se assumir essa postura, situa-se nas propostas padronizadoras, nas quais se pautam as políticas educacionais, com base nos discursos políticos educacionais, o professor hoje, deve buscar constantemente atualizar-se, capacitar-se, interar-se das constantes propostas, mas faltam-lhes “tempo” e “motivação”.

Neste sentido a presente pesquisa assume como objetivo principal:

- Investigar os processos de formação de formadores que de professores passam a atuar como formadores na rede pública estadual.

Para isso pretendemos:

- Recuperar o processo vivenciado pela investigadora ao passar de professora a formadora.

- Estabelecer um diálogo com teóricos que discutem a aprendizagem de adultos e a formação de formadores.
- Entrevistar professoras formadoras que atuaram durante a implementação do Programa Letra e Vida, com vistas aos professores alfabetizadores do ciclo I do Ensino Fundamental.

## Capítulo 1 - A passagem: de professora a formadora

*(...) por que a vida é, na verdade, um território vulcânico,  
ameaçado sempre de um abalo súbito,  
com imprevisíveis conseqüências.  
É preciso aprender a morar num território desses”.*  
Cecília Meirelles

Acredito que toda dissertação de mestrado é elaborada na confluência entre a nossa história pessoal e objetiva de produzir uma pesquisa acadêmica - científica. Este capítulo nasce neste território híbrido.

Como professora em sala de aula deparava-me com as dificuldades dos alunos, principalmente no que se referia à aquisição da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental. Na tentativa de amenizar os conflitos vivenciados em sala de aula, mais uma vez, voluntariamente, fiz a inscrição como professora cursista no programa de formação continuada Letra e Vida<sup>2</sup>, voltado aos professores alfabetizadores, oferecido pela SEE/SP no ano de 2003. Barretto, Pinto e Martins, analisando os resultados da aplicação de um outro programa (duas avaliações, 1992 e 1997), contribuem, apesar do lapso temporal, com o programa em questão, quando nos apontam:

*Outro aspecto que merece ser discutido aqui é que o Programa, ao trabalhar com cursistas que se inscrevem voluntariamente para frequentá-lo, possui uma audiência, em princípio, originária de diferentes estabelecimentos de ensino. Desse modo, ele não influencia diretamente a dinâmica da*

---

<sup>2</sup> Programa sobre formação de professores alfabetizadores criado pelo MEC no ano de 2000 e posteriormente implementado na rede pública estadual de São Paulo, com o nome Letra e Vida.

*escola, uma vez que o professor isolado, ainda que sensibilizado pelas mudanças propostas no curso, não encontra, via de regra, um ambiente propício à discussão e à adoção de inovações ao retornar ao seu ambiente de trabalho. (1999, p.98).*

Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

Participando como cursista de um dos cursos de formação continuada, o Programa Letra e Vida, freqüentava encontros presenciais, com uma carga horária<sup>3</sup> semanal de três horas. Este curso foi inicialmente ministrado por dois professores formadores, em um local diferenciado ao do espaço escolar, que acontecia em um Centro Universitário próximo a diretoria de ensino responsável por esse programa. No decorrer do curso da primeira turma do programa dos 10 formadores existentes, 50% desistiram de atuar como tal. Os motivos pelas respectivas desistências serão retomados posteriormente.

No decorrer dos encontros semanais, apesar das pautas<sup>4</sup> pré-estabelecidas e desenvolvidas (nomeadas de: quadro síntese) - com apoio de vídeos e de uma coletânea de textos, eram propostos também trabalhos pessoais solicitados pelos formadores – pude observar que minhas expectativas iniciais estavam distantes de serem atendidas naquele momento frente a preocupação dos meus formadores em seguir regimento as pautas previstas, sem abrir qualquer espaço para nossas angústias, dúvidas e dificuldades. O fulcro de minhas inquietações estava à margem do processo de formação que se instaurava nos encontros semanais. Fernández é coerente a esse anseio quando afirma que: “Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo” (1994 p.56).

---

<sup>3</sup> Carga Horária - O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. *Documento de Apresentação* – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental-programa de Formação de Professores Alfabetizadores - São Paulo, 2003. (p.20)

<sup>4</sup> Guia do Formador: composto basicamente se seqüências orientadas de atividades de formação, proposta para as 40 semanas do curso. *Documento de Apresentação* – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental-programa de Formação de Professores Alfabetizadores - São Paulo, 2003. (p.23)

A falta de argumentação e alternativas diante de nossas queixas incomodava-me sobremaneira. Esperávamos que nossos formadores nos auxiliassem diante dos nossos conflitos, que traziam à tona muitas questões advindas das diferentes experiências, crenças, valores, formação inicial ou continuada e também variavam frente à influência de cada instituição escolar que também imprimiam sua marca na prática desses professores.

O curso garantia espaços suficientes para discussões que se faziam necessárias, como as anteriormente citadas, neste aspecto Batista corrobora com esta reflexão, quando aborda as diferentes concepções que vislumbram facilitar a vida do educador:

*Concepções que permite-nos identificar que o ensino se refere intrinsecamente, ao processo de aprendizagem: quando o docente estrutura sua tarefa precisa pensar no outro que aprende, estabelecendo parâmetros e objetivos que considerem não somente a natureza dos conteúdos, mas, fundamentalmente, as dinâmicas de acessar, apropriar e produzir conhecimentos.*

(2004, p.85)

A “tarefa de pensar” a que Batista refere-se demanda espaços para tanto, além de discussões coletivas que fomentem questões que favoreçam alternativas de superação dos problemas vivenciados cotidianamente. A impossibilidade de discutir, analisar, refletir coletivamente sobre as angústias, dúvidas e tensões acarreta ao longo do tempo uma série de problemas ao professor que se sente solitário diante da imensidão de dificuldades que enfrenta.

De acordo com artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa (USP)* 2005: “Quase 50% dos professores brasileiros apresentam sintomas de estresse ou depressão. Os mais jovens são os que têm mais dificuldade para lidar com os problemas da profissão; muitos optam por abandonar o ofício” (Educação, 2007, p.30). Também pesquisa realizada em 2003 pela APOESP também se aproximou dos mesmos resultados “46% dos professores já tiveram diagnosticado algum tipo de estresse – entre as mulheres esse número chega a 51%”.(Educação, 2007, p. 31).

Buscava nos cursos suporte para lidar com o cotidiano. Era justamente esse o grande nó com que nos deparávamos apesar de considerarmos relevante todo o conhecimento veiculado pelo curso, não conseguíamos aplicá-lo em sala de aula e isso nos incomodava profundamente. Conforme Rigolon esse movimento desencadeia no professor cursista ou o sentimento de incapacidade, em que ele se culpabiliza por não conseguir implementar a sua prática o que foi propugnado pelo curso, ou então em outros a descrença nos cursos de formação, que segundo eles, em nada contribuem para sua prática pedagógica. Conforme expressa a professora entrevista por Rigolon referindo aos cursos de formação continuada dos quais já havia participado, como sendo espaços onde “(...) *fala-se muito, aplica-se pouco, aprende-se nada*”. (2007, p.37).

A angústia gerada nesse processo aliada ao acúmulo de funções fez com que eu acabasse abandonando o programa como cursista. Posteriormente, quando se formaram novas turmas do programa e fizeram-se necessários novos formadores, fui convidada para atuar, desta vez, como formadora de professores, assim concordando com Pimenta ao afirmar que:

*Já na situação de convite, o critério entre outros recai sobre a reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que passará a lecionar. Nesse caso, o pressuposto institucional é o que de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente. Esse ideário faz parte de um senso comum disseminado que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula (2002, p.142)*

..

Para exercer esta função, fui submetida a uma seleção inicial de professores realizada pela Diretoria de Ensino. Os professores aprovados participaram de uma nova seleção coordenada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e finalmente os escolhidos deste grupo participaram de um Programa de Capacitação, cuja duração foi de uma semana, realizada na cidade de Serra Negra/SP. Passada essa “formação inicial”, assumimos nossas primeiras

turmas, antes mesmo de conhecermos o programa na íntegra. Continuávamos a receber uma formação pela equipe de coordenação do programa a cada 15 dias, regido por uma das formadoras da equipe do Programa, que endossado por Pimenta - o trabalho docente aí é o de monitorar o programa, ajudando e assessorando os alunos (*formadores*) na execução das tarefas. (2002, p.99).

Ao longo de minha atuação como formadora tive um total de quatro turmas, atendendo a cerca de 160 docentes entre: professores, coordenadores, diretores e professores de classes de recurso (classes especiais).

Ao assumir o papel de formadora tive de lidar com as tensões que vivenciava como professora, com a diferença de agora acumular às minhas dúvidas às de minhas cursistas. A maior dificuldade encontrada por mim nesse momento era de conseguir articular o referencial teórico à prática dessas professoras que tinham experiências e formações muito diversas. Por essa, entre tantas outras razões coadunando com Fazenda:

*Outro aspecto a ser salientado é a necessidade de privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado, em sua revista ao velho. Reconhecer à memória em toda sua polissemia é difícil, pois requer estratégias próprias, criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas, tais como as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como investigação hermenêutica.*

(2002, p.15)

Encontrava-me novamente diante do nó da heterogeneidade, só que agora entre os professores cursistas. A esse respeito Candau corrobora com nossa reflexão ao afirmar que:

*Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria. Os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas,*

*sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.* (1996, p.141)

Cada um dos professores cursistas tinham uma trajetória singular, com diferentes formações iniciais e/ou continuada, que além de contarem com práticas diversas construídas ao longo de sua experiência como docente, atuavam em escolas dirigidas por inúmeros modelos de gestão. Cada professor referendava seu discurso e sua concepção de prática de alfabetização em suas matrizes pedagógicas, Furlanetto nos brinda com a descoberta de um “professor interno” multifacetado, ambíguo e completo possibilitando-nos dar início á construção de Matrizes Pedagógicas:

*(...) podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdo do mundo interno encontra-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação.* (2004, p.27)

De acordo com sua constituição profissional, enfatiza ainda Furlanetto:

*(...) que as matrizes pedagógicas de cada professor não começam a constituírem-se nos cursos de formação, mas estão enraizados em instâncias muito mais profundas de sua psique e vão ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem nas quais foi constelado o Arquétipo do Mestre-Aprendiz, o que ocorre desde o início de sua vida.* (2004, p.29)

Afinal, nenhum professor adentra a um curso de formação continuada sem que traga consigo, suas: crenças, valores, experiências, práticas etc. Suas atuações ancoram-se nesses referenciais que não poderiam ser afastados das reflexões e discussões propostas nos encontros de formação. Batista nos traz que a docência mediadora é uma prática que vai sendo construída no processo ensino-aprendizagem, ancorando-se no pensar do professor sobre “o que fiz, o que estou

fazendo, por que estou fazendo e o que posso fazer” no campo do trabalho educativo “. (2004 p.69). Sendo assim, incorriam no equívoco de tratar os professores cursistas como” tábula rasa “. Até porque eles atuam em instituições que exerciam o impacto de sua” tradição escolar “em sua atuação”.

## **Capítulo 2 - Formação de formadores**

*“Escrever é sempre uma delicada aventura de partilhar com outros diferentes modos de significar, perceber e intervir no mundo nessa aventurar-se, encontro um sentido maior quando reconheço as diversas vozes que me constituem como pessoa, professora e pesquisadora”.*  
Sylvia Helena Batista

É de extrema relevância desencadear pesquisas relativas à formação de formadores, pois conforme expresso por Gatti, “muitos programas fracassam pela falta de pessoas preparadas que respondam por essa formação’. Forte (2006) contribui para essa reflexão ao afirmar que: “Essa maneira descontextualizada de conceber a formação de professores é a principal responsável por sua ineficácia, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação” (1995,p.71).

Não há como avaliar o impacto dos programas de formação sem que se avalie também a atuação de seus formadores, considerando principalmente os critérios de escolha dos mesmos, como: experiência anterior em alfabetização, formação inicial e/ou continuada, campo de atuação na instituição escolar; perfil de liderança, entre outros aspectos que deveriam ser analisados *à priori* no processo de seleção de profissionais para atuarem como formadores. Atualmente, o governo do estado, via Secretaria da Educação, tem oportunizado vários programas, cursos, oficinas entre outras modalidades de capacitação em serviço aos professores da educação básica. Observo que há uma movimentação dos professores da rede estadual de ensino em busca da formação continuada, vista como um investimento pessoal e profissional, principalmente após a Evolução

Funcional Pela Via Não Acadêmica<sup>5</sup> – artigo 21, da LC 836/97 Resolução SE-21, de 22, Publicada a 31/03/2005.

A viabilização desses programas de formação continuada ofertada aos professores do ensino fundamental ciclo I, em larga escala, só é possível graças à demanda de formadores oriunda da própria rede. A cada novo programa coordenadores pedagógicos, ATPs, ou mesmo professores, assumem o papel de formadores de seus pares, recebendo uma formação prévia para tanto. Apesar das inúmeras ações de formação em serviço desencadeadas nas duas últimas décadas verificamos que estudos relativos à aprendizagem do professor ainda são escassos.

Na falta de referenciais sistematizados sobre a formação de formadores me senti estimulada a elaborar este trabalho de pesquisa. Durante a revisão de literatura foi possível encontrar trabalhos esparsos, que citavam de forma periférica a formação dos formadores que atuam junto aos professores das séries iniciais. Diferentemente da literatura de outros países como Portugal.

As políticas de formação continuada de professores devem ser compreendidas a partir de um amplo quadro de mudanças, de ordem: econômicas, políticas, culturais e mesmo geográficas. Segundo Libâneo:

*Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia neoliberal.*

(2003, p.33-34)

A principal crítica a cerca desta questão envolve a redução do papel do estado, que repassam suas obrigações aos demais segmentos sociais. Diante deste amplo conjunto de problemas observamos a necessidade de se propor reformas como afirma Libâneo: “novos tempos requerem nova qualidade educativa”, que demanda a formação de novos professores. Adotemos, então, a recomendação de Carlos Drummond de Andrade:

---

<sup>5</sup> A evolução funcional pela via não acadêmica deve ocorrer por meio dos fatores de Atualização, Aperfeiçoamento e de Produção Profissional na forma a ser regulamentada por decreto a ser publicado.

*Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

## **2.1 - Aprendizagem do Formador**

*"Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo".*

*M. Foulcault*

Se aprendizagem é um processo contínuo podemos considerar a profissão docente como a sendo uma das profissões mais conhecidas, haja vista que desde pequenos temos um contato direto com este profissional executando o seu ofício. Não é à toa, que as crianças imitam desde muito cedo, os professores com os quais têm contato, que em geral não acontecem em outras profissões. Desde cedo, muito antes da preparação formal para o trabalho docente vamos configurando o sentido de ser professor. As experiências vivenciadas enquanto alunos também convertem em grande parte na composição do professor interno, que acaba por configurar a constituição do professor.

Da mesma forma ao atuarmos como formador de professores, pautamo-nos pelos nossos próprios formadores, conforme expressa Placco: “(...) ao recorrer a memória pode-se depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história. As conseqüências práticas dessa escolha indicam os rumos que serão tomados na experiência de cada sujeito”. (2006, p.37).

A aprendizagem de formação de professores faz-se em um contexto de múltiplas determinações, imerso em inúmeras variantes.

*“(...) em uma sociedade real, num plano de política educacional vigente, em relações humanas complexas, em que as referências da memória são fundamentais na intencionalidade e na direção desta aprendizagem. A partir de seu posicionamento no mundo, o professor aciona e orienta seus interesses às aprendizagens”.*

(2006, p.38)

A questão da subjetividade não pode ser desconsiderada nos programas que envolvem a formação de formadores. Atualmente, saber sobre como o sujeito se constitui é relevante no processo de compreensão da aprendizagem da formação do formador. Conforme corrobora Placco:

*“(...) quando se considera a subjetividade do sujeito que aprende, abandona-se a idéia de aprendizagem como relação de causa-efeito ou de construção linear de conhecimento. Logo a postura do formador em relação a atividade de formação deve ser de abertura, a fim de contemplar as diferenças de cada sujeito sem perder o rumo planejado”*

(2006, p.45)

Os propositores de cursos de formação continuada não podem desconsiderar que os formadores também construíram experiências, conhecimentos, crenças, valores pautados no decurso de suas vidas e nesta trajetória encontramos: conflito, tensões, nuance etc. Cada formador possui um ciclo de maturidade diferenciado, e único que merece ser compartilhado e considerado no processo de formação.

A intenção aqui não é aprofundarmos na categoria identitária, mas considerarmos que nos constituímos uma vida que é singular mediada pelas relações sociais, “indivíduo e sociedade vivem uma relação dialética de inclusão e exclusão. O indivíduo é dono de uma consciência que, fundada nas relações sociais, é original e intencional”.(FORTES, 2006, p.88).

Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditarmos que, a formação do formador estará isenta de sua experiência de vida ao entrar em ação, o formador reinterpreta os conceitos, conteúdos, metodologias e dinâmicas que lhes foram sugeridas durante sua formação, priorizando umas em detrimento às outras seguindo algumas orientações à risca e suprimindo outras, cumprindo regamente

ou não as pautas programadas, reconfigurando enfim sua prática pedagógica como formador de professores.

Gatti assinala em seu documento “Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação (1995) que o cerne da questão é:” (...) quem educa o educador? As referências à formação ainda falha dos docentes.(p.33). A autora conclui que:

*“Satisfação e Frustrações - trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino, elementos estes que em geral são desconsiderados pelas políticas educacionais. Qualidade passa necessariamente- e, sobretudo- pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que sob aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes. Daí a importância de se considerar nas políticas educacionais a condição pessoal do professor”.*

(p.40)

Esta questão ajuda-nos a reiterar a relevância deste trabalho de pesquisa, buscar compreender em que condições esses formadores adentram como formadores na rede pública e investigar seu processo formativo favorecerá que possamos compreender o impacto desses cursos na atuação dos professores cursistas.

Desvelar este processo de formação pode contribuir na visualização de lacunas, falhas, acertos, ajustes se necessários para que os programas vindouros alcancem seu objetivo principal, ou seja, a melhoria da qualidade educativa na educação básica, oferecida a alunos da rede pública.

## **2.2 - Análise da formação do Formador**

*"Educar não é dar uma carreira para se viver,  
mas sim temperar a alma para as dificuldades da vida".*

*Pitágoras*

Diante da efervescência de programas e cursos de formação em serviço, desencadeados em diferentes esferas do âmbito educacional: federal, estadual e municipal, vale a pena nos atentar as análises realizadas principalmente na esfera acadêmica acerca das políticas de formação de professores.

A esse respeito conforme assinala Barroso (2007) <sup>6</sup>: o “estado educador, tornou-se avaliador e nessa perspectiva, sobre a formação de professores, ele deixou de ser formador para ser certificador”. Sendo assim, a questão aqui expressa nessa investigação é: em que condições formam-se os formadores de professores alfabetizadores na rede pública estadual paulista? Em que circunstâncias atuam? Com qual respaldo contam?

Na maioria das vezes, as propostas de formação de professores na rede estadual de ensino têm sido coordenadas por educadores e pesquisadores que se apóiam em referenciais teóricos atuais, mas que ainda distanciam-se da prática da sala de aula, conforme afirma Luna:

*A tradução de uma teoria qualquer em prática pedagógica não é simples, direta e, em muitos casos, nem sequer pretendida, como é o caso típico da teoria piagetiana e dos estudos de Emília Ferreiro. Supondo-se que a teoria seja mesmo funcional para educação, o que os responsáveis diretos pelo ensino precisam conhecer é quais os princípios dessa teoria e de que forma eles podem se converter em procedimentos aplicáveis. O que lhes tem sido passados de modo geral, é ou o resumo da teoria, ou pior procedimentos dela derivados sob a forma de receitas, que acabam virando fetiches. A questão é que para corrigir esta distorção é necessário não apenas conhecer bem a teoria, como ter uma visão clara do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar”. (2000,pp.168-169)*

---

<sup>6</sup> Fala durante o Seminário: "Educação, Conhecimento e novas formas de regulação" em 06 de março de 2007, na Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação -UNICAMP.

Essa questão vem se mantendo ao longo do tempo na pauta de reclamações dos professores, que costumam verbalizar que as teorias são interessantes, mas que na prática são difíceis de serem aplicadas.

Apesar de todo arrojado das propostas de políticas de formação de professores, delineadas ao longo das últimas décadas, percebemos que tais alterações ainda não chegaram à sala de aula, haja vista os últimos índices de desempenho e rendimento escolar das escolas da rede pública estadual, na verdade falta o professor “calçar o sapato do aluno”, ainda há um distanciamento das relações estabelecidas entre: políticas públicas, docentes e discentes. Apesar de estarem nos discursos dos professores, tornando recursos paliativos que pouco contribuem para avanços práticos no âmbito educacional.

Estes novos formadores possuem uma experiência talhada em anos em anos de trabalho nas salas de aula o que os aproxima dos professores cursistas, porém, recebem a incumbência de oferecerem uma formação a qual muitas vezes conhecem de forma parcial, e este duplo conflito desestabiliza-os frente ao desafio de articular estes dois universos, que muitas vezes parecem dicotômicos. Aspectos como os apontados de modo geral por Torres sobre os cursos de formação docente apontam para: “(...) as instituições e os programas de formação docente têm sido a melhor escola de demonstração de escola de transmissão, autoritária, burocrática, que desdenha a aprendizagem” (1999 p.106). Mizukami também critica o modelo de formação docente, afirmando que: “(...) construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêem aplicados na própria formação”. (2003, p.39).

“E consensual a afirmação de que a formação de que dispõe os professores hoje no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares” (MEC 1999), associado a essa formação, por outro lado devemos considerar a realidade complexa e heterogênea em que estamos imersos, num contexto de tantas desigualdades socioeconômicas, não poderíamos achar que um único modelo de formação padronizado desse conta de suprir o insucesso escolar.

Segundo Perrenoud “(...) as finalidades da escola são muito confusas e as condições de exercício da profissão são tão heterogêneas que não é possível ficar com a consciência tranqüila”(2002, p.54). Os formadores de professores são “bombardeados” com relatos dos mais diversos possíveis -sobre os acontecimentos enfrentados pelos professores cotidianamente em sala de aula, dilemas estes que eles enfrentam, muitas vezes, solitariamente. Esta é uma das raízes dos principais conflitos vivenciados pelos formadores: o que fazer durante os encontros de formação? Seguir a pauta prevista pelo programa ou dar a vez e a voz ao professor para que possa discutir os problemas que enfrentam? Como cruzar estes eixos, pautados em quais conhecimentos? Com que autonomia?

As questões acima citadas trazem a tona automaticamente a formação a qual os formadores foram submetidos, ou seja, que embasamento receberam para o enfrentamento semanal durante os encontros de formação frente aos professores cursistas. Ofício de formador é dinâmico, complexo e repleto de contradições sendo assim, o formador recorre a sua experiência obtida durante sua trajetória pessoal para atuar frente às singularidades de situações que emergem constantemente, não se atendo apenas a formação que lhe foi ofertada, até porque esta não seria suficiente.

### **Capítulo 3 – Caminho Metodológico**

*A mente que se abre a uma nova idéia  
jamais voltará ao seu tamanho original.*

*Albert Einstein*

Tendo como problema de pesquisa a formação de formadores e como objetivo principal: investigar os processos que passam esses professores a atuarem como formadores na rede pública estadual.

Para atingir o objetivo proposto optamos por referendar a pesquisa numa abordagem qualitativa:

*“(…), pois a pesquisa qualitativa é uma forma de produzir conhecimento que, apesar de não usar o conceito de amostra em sua forma tradicional, orientada à definição da significação estatística de um grupo para um universo populacional, ela nos permite enfrente problemas que, por sua natureza, envolve o grupo de grupos grandes, como, por exemplo, estudos comunitários e institucionais”.*(2005, p.108)

Segundo Lüdke e André (1986), encontram como característica básica em abordagens qualitativas de pesquisa, onde elementos devidamente relacionados proporcionarão visibilidade ao levantamento e análise de dados, assim sendo, apontam como facilitadores:

1. ambiente natural como fonte de dados e pesquisador como principal instrumento;
2. dados descritivos (detalhados);
3. perspectiva do sujeito;
4. a característica do observador: ser capaz de tolerar ambigüidades; trabalhar sob sua própria responsabilidade; inspirar confiança; comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente.

O interesse principal deste projeto de pesquisa incide em analisar a formação dos professores formadores que atuaram em um dos programas de formação continuada para docentes alfabetizadores da rede estadual de ensino, promovido pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Optamos em selecionar os formadores do Programa Letra e Vida, por ser este projeto com vistas a abarcar a formação continuada dos docentes alfabetizadores. Sendo assim, explicitaremos brevemente sobre o referente curso.

O Programa de formação continuada de professores alfabetizadores - PROFA - foi criado pelo MEC no ano de 2000, acompanhando o desencadeamento de inúmeras medidas que, segundo balanço institucional realizado pela Secretaria de Ensino fundamental do Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2002, em documento intitulado *“Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação Básica – Um Balanço Institucional”* visava orientar e impulsionar o desenvolvimento de

políticas de formação permanente no sistema escolar nacional, ou seja, incentivar o fomento de uma “cultura de formação continuada entre os professores” (2002, p. 45). Este programa enquadrou-se no contexto das políticas neoliberais que defendem conceitos oriundos do meio empresarial, tais políticas segundo Frigotto: “anunciam a qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão” (2000, p. 78).

Para sua implementação, o MEC criou uma rede nacional formada por profissionais da educação, alocados em diferentes segmentos – Ministério, Secretarias, Pólos e Escolas – podendo assim oferecer, segundo documento oficial, “apoio efetivo” ao desenvolvimento da prática da formação continuada.

Durante o desenvolvimento do trabalho realizado pela rede de formadores dos *Parâmetros em Ação*, que objetivava disseminar o estudo acerca dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que se constituiu em âmbito nacional, verificou-se de acordo com a análise da equipe do MEC, que a maioria dos professores não dominava os conhecimentos essenciais relacionados à alfabetização, conforme expresso em documento oficial:

*(...) a maioria dos professores, pela trajetória de sua formação, não dominava os conteúdos e as metodologias essenciais e necessárias para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. De fato, de modo geral, nem os próprios professores tiveram a oportunidade de aprofundar, na sua formação inicial, as competências que ensinam a ler e a escrever.*

(2002, p. 62)

Nessa perspectiva, toda problemática resumia-se então, segundo a análise dos órgãos responsáveis, a formação dos professores. Essa posição segue a disseminação de um discurso que tem se propagado nos últimos anos, Ghedin (2004) indica que as políticas educacionais e suas reformas não conseguem avançar para além deles, por meio da mídia anunciam-se os discursos de mudanças, mas as condições de trabalho docente, assim como, as aprendizagens dos alunos não apresentam quaisquer alterações. Os discursos reformistas são encontrados também na fala dos professores, afetando a forma como eles reinterpretam sua realidade, mas as mudanças encerram-se aí, na “apropriação do

discurso do Estado a respeito da educação e não uma intervenção efetiva no espaço da escola” (Ghedin, 2004, p.399).

Diante desse quadro, apreende-se que a formação continuada encerra papel de destaque nas duas últimas décadas, mas os resultados de tantas ações e intenções são questionáveis. Em estudo divulgado pela UNESCO em 2006, verificou-se que a despeito do investimento em programas ou cursos de formação em serviço oferecidos aos professores alfabetizadores, o Brasil não rompeu ainda com o fracasso escolar nas séries iniciais. Um dos principais indicadores de qualidade na educação adotado, era a taxa de repetência de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental (ciclo I). Analisando o desempenho em 45 países, constataram que:

*A taxa de repetência no Brasil (21%) se assemelha às de Moçambique e Eritéria, que possuem, respectivamente, o 168<sup>o</sup> e o 161<sup>o</sup> IDH (índice que mede o desenvolvimento humano em todo mundo). A lista tem 177 países e o Brasil é o 63<sup>o</sup>. Segundo estudo, a repetência reflete “condições insatisfatórias de ensino e aprendizagem”. O Brasil, com taxa de 21% [a pesquisa usa como base o ano de 2002], tem situação melhor apenas que 15 países, a maioria da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, tem 11%. Já o Haiti, 16% e Ruanda 19%. A taxa de repetência no Brasil é mais significativa pelo fato de algumas redes – como São Paulo e Minas Gerais – terem aderido ao sistema de progressão continuada, em que o aluno só repete ao final de cada ciclo (no primário, vai até a quarta série). Seguindo dados do MEC (Ministério da Educação), cerca de 20% dos alunos matriculados na educação fundamental estão nesse sistema.*

(Folha On Line, 26/04/2006).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acompanhando as ações do MEC, instituiu em 2003 o referido programa – PROFA – na rede paulista, porém altera sua denominação para *Letra e Vida*. Assim, no ano letivo de 2003 este programa foi oferecido a todas as diretorias de ensino da capital e do interior, concomitantemente, seguindo o mesmo modelo proposto pelo MEC.

A fim de atender às 90 diretorias de ensino distribuídas entre a capital e o interior do estado, seria necessário um grande número de formadores para atuarem nesse programa. Para tanto, cada uma das diretorias de ensino indicou:

professores, coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos para assumirem esse papel.

Deveriam ser indicados profissionais que demonstrassem ter as características necessárias para o exercício de tal função, porém os critérios específicos desse perfil não foram divulgados, o que indicou forte subjetividade na escolha dos mesmos, ou seja, denotou-se que prevaleceram relações “interpessoais”, na escolha daqueles que estariam junto aos professores nos encontros semanal-presenciais ao longo de três semestres, os que mais se destacavam em reuniões, orientações técnicas, foram os indicados para assumirem tal função, conforme verbalizado durante a entrevista com a professora Érica ao citar o convite de sua ex-dirigente dirigente: “Eu estou trazendo você porque conheço seu trabalho na escola e sei do que você é capaz”.

O grupo indicado de cada diretoria participou de uma orientação de três dias junto à equipe da CENP<sup>7</sup>, nesse período o grupo indicado por cada uma das diretorias era informado sobre a proposta de formação, os materiais utilizados, a metodologia a ser empregada e realizavam ao final algumas simulações de aulas, assim a equipe da CENP selecionava aqueles que consideravam mais preparados para assumir o papel de formador no programa Letra e Vida.

Vale ressaltar que os formadores eleitos eram funcionários que já exerciam outras funções definidas na rede como: professores, coordenadores ou assistentes técnico-pedagógicos e ao assumirem a formação em serviço dos docentes cursistas, duplicaram suas funções, sem, contudo, receber qualquer benefício ou pagamentos extras, referentes a essa atividade, e, sobretudo, devendo ainda manter as demais atividades que já vinham exercendo anteriormente, é possível observar esse enfoque nas entrevistas:

*“(...) não houve nenhum atrativo ou benefício para que eu assumisse mais essa função, na verdade somaria esta a todos os outros compromissos que tinha assumido na rede sem ganhar nenhum centavo a mais ou qualquer outra regalia”.*

---

<sup>7</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

(Prof<sup>a</sup>. Carla)

*“(...) a oportunidade de mudar o papel que até então eu tinha assumido profissionalmente de professora, passando para formadora de professores, mesmo sem que se acenasse nenhum ganho a mais por isso”.*

(Prof<sup>a</sup>. Dóris)

A atividade desses docentes, coordenadores ou assistentes técnico-pedagógicos, enquanto formadores no programa *Letra e Vida*, ampliavam-se e complexificavam-se diante da nova responsabilidade de formar alfabetizadores.

Cabe salientar ainda, que esses formadores de professores que atuavam no *Programa Letra e Vida*, implementado em 2003, ao término do programa no ano de 2006 na capital paulista, voltam à posição inicial. Depois de contribuírem para a formação de aproximadamente 45.000 docentes da rede estadual paulista, no prazo de 3 anos, recebendo ao final deste trabalho, um certificado no qual se atesta que atuaram como formadores de professores alfabetizadores no referido programa.

A veiculação dos programas feita pelos meios de comunicação da Secretaria da Educação do Estado<sup>8</sup> (SEE) é esclarecedora de tal situação:

*O professor da rede pública só não se atualiza, hoje, se não quiser, porque a formação continuada está ao alcance de todos. Em 2003, a CENP investiu R\$ 53 milhões em capacitação, valor que dobrou em 2004, chegando a R\$ 112 milhões, investimentos de recursos que em outubro de 2005 já chegou a R\$ 106 milhões. O programa de formação de professores alfabetizadores já alcançou 32 mil professores, com previsões de alcançar até o final de 2006, 45 mil educandos.*

(disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 30 de outubro de 2005)

---

<sup>8</sup>A título de exemplo da magnitude e do alcance destes programas de formação de professores na rede pública estadual, vale citar um trecho de uma entrevista dada (a rádios do interior em 27 de outubro de 2005 e transcrita no site da Secretaria de Educação do estado de São Paulo) pela titular da Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas (CENP), Sônia Maria Silva

É possível observar por meio da análise dos discursos oficiais que a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores alfabetizadores dependeria exclusivamente do *querer ou da vontade* desses professores em mudar sua prática, vinculando exclusivamente a qualidade da educação paulista ao anseio por formação, verificando-se um ato explícito de responsabilização do docente pelo sucesso ou insucesso da educação pública no Estado de São Paulo.

Frente à proliferação de uma gama de ações cabe questionar alguns aspectos que permanecem silenciados até o momento em relação aos formadores de professores da rede pública e que se constituem objeto de interesse no presente projeto.

### **3.1 - Participantes**

Foram sujeitos da pesquisa quatro formadores do Programa Letra e Vida, integrantes da Diretoria de Ensino da Capital do Estado de São Paulo, circunscrita a região Leste deste município. Todos eles foram capacitados por Formadores da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) responsáveis pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores implementando pela Secretaria da Educação no ano de 2003. A Diretoria escolhida situa-se na capital do estado, na região leste da cidade de São Paulo, e atende cerca de 40 escolas de Ensino Fundamental do ciclo I.

### **3.2- Procedimento de escolha dos participantes**

Abordamos todos os formadores, que atuaram no referido Programa pertencente à Diretoria de Ensino em questão. Este grupo perfazia um total de 12 profissionais pessoas, incluindo aqueles que já haviam se removido para outras diretorias do estado. Alguns migraram para outros programas desenvolvidos pela Secretaria e outros foram designados para outras funções e/ou cargos, sendo assim, após o levantamento inicial dos sujeitos, restringimos a seleção aos formadores que ainda atuavam diretamente no programa, ou seja, que tinham

turmas em andamento durante o decorrer da pesquisa. Vale a pena salientar que, dos 8 formadores que ainda mantinham turmas no decorrer do trabalho, apenas 4 aceitaram o convite para colaborar com tal pesquisa.

### **3.3-Critérios de seleção de participantes**

Os critérios de seleção de participantes ajudaram-nos a definir o perfil dos profissionais que foram entrevistados, dessa forma os critérios definidos foram:

- *Compor a equipe do programa de formação oferecido pelas formadoras da CENP para atuar com o programa Letra e Vida*
- *Atuar especificamente neste programa de formação continuada promovido pela Secretaria da Educação de São Paulo, assim como ter participado de todo processo de formação.*
- *Ter mais de 10 anos de experiência em sala de aula, na rede pública estadual.*
- *Concordar com as condições de coleta de dados, tais como: o uso de gravador para registro das entrevistas, aceite de entrevistas recorrentes, se necessário.*

Faz-se necessário explicitar que os formadores enquanto atuaram junto aos grupos do programa Letra e Vida, disponibilizaram-se a trabalhar voluntariamente, haja vista, que o trabalho como formador não era remunerado e também não previa dispensa da função assumida anteriormente pelo docente em questão. Sendo assim, eles acumularam ao longo dos anos de funcionamento do programa na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, um acúmulo de função.

### **3.4- Perfil dos participantes**

É interessante ressaltar que o perfil de cada formadora (todas as participantes eram do sexo feminino) é bem heterogêneo, pois compunham este grupo de sujeitos:

1. Professora que no momento da pesquisa ocupava a função de coordenadora da oficina pedagógica trabalhando na diretoria de ensino com uma carga semanal de 40 horas;
2. Professora que havia participado como cursista inicialmente, sendo posteriormente, convidada a atuar formadora uma das formadoras do Letra e Vida. Nesse ínterim realizava seu mestrado, cumprindo 24 horas semanais na diretoria de ensino;
3. Coordenadora de uma das escolas de ciclo I do Ensino Fundamental, com carga horária de 40 horas semanais na unidade escolar em que era efetiva;
4. Professora de uma classe de correção de ciclo, que no meio do programa Letra e Vida assumiu sua coordenação na diretoria de ensino em questão, realizando nesse período também o mestrado. Sua carga horária inicial na diretoria era de 40 horas semanais, durante o mestrado restringiu-se a 24, todas dedicadas exclusivamente ao programa.

### **3.5- Coleta de dados**

Para coletar os dados nos apoiaremos pelas entrevistas com roteiro semi-estruturado. Convencionalmente, entrevista tem sido considerada como “encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.(Lakatos, 1993, p.195-196) “proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.Importante salientar que o movimento reflexivo que a narração exige, acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de forma inédita até para ele mesmo, onde a sensibilidade do entrevistador em parceria com a credibilidade concedida pelo entrevistado funde-se em situação de credibilidade.

Serão contemplados momentos singulares da entrevista: contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimentos, focalizadoras , de aprofundamento e

finalmente, a devolução. Posteriormente segue a análise das entrevistas e seus respectivos conteúdos.

### **3.6- Realização de entrevistas**

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado, com agendamento prévio em datas e locais definidos pelas participantes. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas. Durante a entrevista há uma experiência direta, uma aproximação da perspectiva do sujeito, a descoberta de aspectos novos de um problema e a coleta de dados em situações em que é impossível outra forma de comunicação, importante ressaltar que alguns problemas poderão ser detectados durante as entrevistas, visto que tal procedimento provoca alterações no ambiente ou comportamento das pessoas, que se baseia muito na interpretação pessoal e o grande envolvimento do pesquisador pode levar a uma visão distorcida ou parcial da realidade, por essa razão cuidados com a transcrição, quanto mais próximo do momento de observação maior acuidade, indicar dia, hora, local, duração, etc., deixar margens para codificação do material, distinguir descrições, falas, citações.

A entrevista cria uma relação de interação, com uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, assim como a entrevista recorrente, para possíveis esclarecimentos ou adaptações que se façam necessários.

Tivemos o cuidado de realizar uma entrevista preliminar, com um roteiro semi-estruturado, onde pudemos experienciar o papel de entrevistadora, tal experiência oportunizou-nos readequar as futuras entrevistas, assim como aquietar nossa ansiedade, visto que, na expectativa das respostas. Diante das observações coletadas que foram preciosas para condução deste trabalho, readequamos as entrevistas constantes desta dissertação.

### 3.7- Procedimento da elaboração do roteiro da entrevista preliminar

Em seqüência aos demais procedimentos, iniciamos a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturado (anexo 1). A primeira parte da pesquisa contava com uma entrevista preliminar (anexo 2). Durante a realização da mesma foi acordado com os sujeitos participantes a possibilidade de desligamento do gravador, caso qualquer um deles se sentissem constrangidos em algum momento. Com relação aos procedimentos éticos (consentimento livre e esclarecido), cumpriu-se devidamente as determinações previstas pelo Comitê de Ética desta Instituição, inclusive incluindo a aplicação da entrevista-teste, com consentimento previamente providenciado e encaminhado ao Comitê.

### 3.8. Roteiro da entrevista preliminar

O roteiro inicial para a entrevista preliminar foi elaborado com vistas à captação das seguintes informações:

- *Perguntas a serem respondidas **por escrito*** (visando conhecer melhor o perfil do entrevistado), frente a sua formação inicial:
  1. Nome;
  2. Formação acadêmica;
  3. Tempo de atuação no magistério (nas redes: estadual, municipal e/ou particular);
  4. Cursos de especialização;
  5. Séries que atuaram;
  6. Qual a situação atual em relação ao cargo ou função que ocupa? (Professor: efetivo, eventual, estável, contratado, readaptado).
- *Perguntas norteadoras para serem **gravadas*** (depoimentos dos entrevistados):
  1. Quais os momentos não oficiais que foram importantes para seu tempo de formação?

2. Quais as lacunas que há na formação continuada? Quais os desafios que o afrontam?
3. Como lidar com a formação de outros formadores? Como olhar-se e enxergar-se formador de colegas que compartilham ou compartilharam a mesma função e até o mesmo espaço/tempo?
4. Quais suas expectativas de investimento pessoal/ profissional e acadêmico, pós-experiência como formador?

A realização da entrevista-teste, com a aplicação do roteiro acima descrito foi realizada em maio de 2007 (anexo II). Após avaliá-la optamos pela manutenção do roteiro original, pois foi possível obtermos informações que superaram nossas expectativas iniciais.

### **3.9-Roteiro final das entrevistas**

Posterior às devidas readequações, o roteiro das entrevistas busca contemplar:

- Convite – como aconteceu o convite para participar de tal programa?
- Trajetória de vida.
- Valorização da experiência profissional.
- Experiência como professor alfabetizador.
- Estar formador: o que representa, e quais as expectativas futuras.

#### **3.9.1 - Análise dos Dados**

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode

ser considerado um ato isolado, pois “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (Varlotta, 2002)”.

Tendo com foco análise de conteúdo das informações coletadas via entrevistas. Conforme explicita Fortes (2006) “o objetivo principal de uma pesquisa qualitativa é a construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos que não pode ser decodificado somente a partir do empírico. (p.92), pois como sabemos há uma diferença grande entre saber de uma dada realidade e compreendê-la a fundo”.

Para tanto, vamos recorrer a autores que se detiveram sobre a formação de professores nas últimas décadas, buscando suas convergências e divergências preocupadas em entender e explicar este processo de formação em serviço. Ao longo dos últimos anos, as discussões acerca da formação continuada vêm-se acentuando, e com ela como zona fronteira também a formação de formadores, conforme aponta Nóvoa (1997), “se encontra na ordem do dia” (1997, p.9).

## **Capítulo 4 – Análise das entrevistas**

### **4.1. Caracterização profissional do perfil das professoras participantes**

A finalidade deste tópico é a de apresentar a caracterização das formadoras participantes que nos concederam as informações coletadas por meio das entrevistas.

Faz-se necessário lembrar que as formadoras participantes foram selecionadas após aplicação dos critérios de seleção, cuja função era permitir que se contasse com formadoras que, pelo menos do ponto de vista discursivo, demonstrassem estar em consonância com o que era propugnado pelo programa de formação no qual atuaram como formadoras.

Com a intenção de identificar as professoras participantes, designamos por nomes fictícios cada uma delas.

Na tabela a seguir, é apresentada uma síntese do perfil das participantes:

**Tabela 3 – Caracterização profissional das professoras participantes**

Professor	Idade	Tempo de docência	Formação	Efetivo	Função
Érica	45	23	Magistério Letras (Psicopedagogia em curso)	sim	Coordenadora da Oficina Pedagógica
Carla	40	20	Magistério Pedagogia	sim	Assistente Técnico Pedagógico
Márcia	39	12	Magistério Psicologia (Mestrado em curso)	sim	Bolsa Mestrado
Dóris	40	21	Magistério/ Pedagogia / Mestre em Educação	sim	Assistente Técnico Pedagógico

Com relação ao tempo de experiência profissional todas as professoras participantes atuam como docentes há mais de 10 anos na rede pública estadual, inicialmente todas sem exceção ingressaram na rede estadual como professoras de ensino fundamental.

Este é um dado relevante que será retomado durante a nossa análise das entrevistas, pois, o tempo como docentes alfabetizadores e a participação em cursos de formação continuada indicam que estas professoras já puderam acumular, ao longo de sua trajetória profissional, diversas experiências, além de certificados de em cursos de formação continuada.

Também devemos considerar que a formação em Magistério ou Pedagogia é característica de todas as participantes, sendo que apenas 1 delas apresenta formação em outra licenciatura.

## **4.2 Procedimento de análise das entrevistas**

Observamos que não se fez necessário realizar entrevistas recorrentes. Partimos então para transcrição das mesmas, a fim de localizar temáticas recorrentes nas falas destes sujeitos e que fossem pertinentes ao nosso problema de pesquisa.

Dando continuidade ao nosso processo de análise partimos para as leituras e destaques dos temas que nos ajudariam a refinar a conceitualização e análise dos mesmos. O material foi lido diversas vezes e com base nessas leituras foram emergindo alguns eixos para elaboração das categorias de análise. Em seguida, partimos para organização dos eixos de análise a fim de realizar a análise propriamente dita.

Os eixos constantes de nossa análise final foram:

- Agregando novas funções;
- Formadores X cursitas: uma relação delicada;
- Condições de formação dos formadores;
- O espaço avaliativo do formador no curso de formação;
- Reassumindo o papel de formador;
- Da intenção a ação: a coerência entre a ação do formador e os discursos dos professores

Esses eixos permitiram uma abordagem mais aprofundada acerca das questões sobre as quais queríamos investigar.

## **4.3 - Agregando novas funções**

Dentre as quatro professoras-formadoras entrevistadas: duas eram assistentes técnico-pedagógicas, uma era professora e outra atuava como professora coordenadora. Ao aceitarem o convite para atuarem como formadoras

de professoras mantiveram também suas funções anteriores, ou seja, acumularam mais uma responsabilidade além da que desenvolviam anteriormente.

Ao assumir a função de formadores, mantendo também a função anterior, evidencia-se que tais profissionais teriam de fazer uso de horários que extrapolavam suas jornadas de trabalho para investir tempo e energia nos estudos das pautas e matérias que compunham os encontros semanais. Devido ao acúmulo de funções esses docentes são, obrigados a estender sua jornada de trabalho no âmbito do espaço privado, como: nos finais de semana ou à noite após turnos de trabalho que ultrapassavam 12 horas diárias.

Alguns desses formadores de professores, mesmo atuando de forma concomitante em sua atividade de origem, acreditavam que tal papel lhes permitisse ascender na carreira um *degrau invisível*, um *status pró-forma* no âmbito da diretoria de ensino na qual atuam e, sobretudo, entre seus colegas que permaneceram na escola, é possível observar essa tônica na fala de Érica:

*Você lida com cabeças [referindo-se aos professores] e lida praticamente de igual para igual, porque são professores, você pode estar mais avançada que eles, mas lida de igual para igual. A gente trabalha com outras pessoas que, às vezes, por medo de que você possa sobressair querem tirar seu brilho “ Mas, sempre mostrei que eu era alguém ali, que tinha um pouco mais de experiência do que eles, em termos de aprendizagem”.*

A pseudopromoção leva ao acúmulo de funções, posto que suas atividades originais não foram abandonadas e, conseqüentemente, vivenciam a intensificação do seu trabalho, porém a crença na ascensão profissional parece compensar a grande carga de trabalho que se avoluma. Mas, nem todos os entrevistados compreenderam a função de formador como um “*status*” conforme afirma Dóris:

*Eu acho somos o que fazemos, mas não só isso, porque tudo o que já fiz me constitui também, acho que sou uma professora que teve a oportunidade de dividir experiência e discutir a prática docente, mas não me sinto como formadora, até porque, passado o programa retornamos ao que era antes, professora, a formação de formadora não se configurou na rede.*

*Acredito que a função do professor, do multiplicador, do mediador, do professor-formador é, estar a todo tempo compondo-se, aprimorando-se, pois é só assim que conseguimos interagir com o outro, enxergando-o e vendo a si mesmo, com todas as fraquezas e dúvidas.*

(Prof<sup>ª</sup>.Carla)

Faz-se necessário buscarmos aqui confrontar essas duas vertentes expostas acima sobre a atividade de formador. Se por um lado, a professora Érica acredita que ser formador denota ascensão a um degrau de status invisível, por outro, Dóris compreende sua atuação formativa como um espaço de troca de experiência, não se colocando acima de nenhum de seus cursistas, compreendendo a formação como um momento de troca de saberes. Essas duas visões antagônicas, sobre o papel do formador, nos ajudam a compreender de que maneira, cada uma delas, interpretaram tal papel.

A maneira como cada formador compreende seu papel, condiciona o tipo de participação que se efetiva nos encontros formativos, ou seja, a concepção do formador sobre ensino e aprendizagem, se expressa na maneira como ele conduz os encontros, nos espaços que oferece ou não aos cursistas e na maneira como ele mesmo enxerga a relação entre formador - cursista, essa questão será observada no próximo tópico.

As participantes afirmam que no começo suas expectativas com relação ao papel de formadoras eram bem positivas, mas tinham pouca compreensão sobre o desafio que estavam aceitando, como afirma Érica: “eu sabia que a gente estaria na berlinda, e que teríamos de ali dar conta de muitas coisas, mas não sabia que era uma imensidão, porque acabou sendo uma coisa muito grande”. Carla também reitera que ao iniciarem como formadoras tinham pouco conhecimento daquilo a que estariam prestes a enfrentar: “mesmo sem saber muito bem sobre o todo do curso, resolvi aceitar o novo desafio”.

#### **4.4 - Formadores X cursistas: uma relação delicada**

Os formadores escolhidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciaram com suas turmas mesmo antes de conhecerem o curso na íntegra. Iniciaram com suas turmas, estando apenas algumas unidades à frente dos cursistas, coadunando com Márcia:

*(...) eles tornaram-se formadores antes de conhecer o curso na íntegra ou realizá-lo como cursista”.*

(Prof<sup>a</sup>. Márcia)

*Iniciei como formadora sem conhecer o curso, então pendurava algumas questões das cursistas, seguindo nossos formadores [da CENP que diziam] seriam revistas posteriormente, mas eu não sabia quando e nem como. Isso nos fazia sentir que estávamos falhando com as cursistas.*

(Prof<sup>a</sup>. Dóris)

*(...) quando começou o curso, eu não tinha expectativa nenhuma quanto ao Programa, não sabia nem o que iria acontecer, sabia que a gente estava na berlinda e que tinha que ali dar conta de algumas coisas, mas não sabia que era uma imensidão (...).*

(Prof<sup>a</sup>. Érica)

*Iniciamos o curso com os professores cursistas, apenas com algumas pautas à frente. Quando aceitei o convite, participei de um “intensivão” sobre a concepção do programa, de como ele havia sido organizado, da forma com que seria vinculado junto aos professores (...).*

(Prof<sup>a</sup>. Carla)

É possível perceber que o aligeiramento da formação afetava a impressão das cursistas sobre o curso, segundo Rigolon (2007) as cursistas denominam como bons formadores:

*(...) aqueles que conseguiam adequar os conteúdos dos programas às situações vivenciadas pelos professores em sala de aula, valorizam mais a formação recebida, o que não acontece quando o formador não consegue transpor o conteúdo do curso às necessidades das professoras. (p.71)*

Nesse sentido, há que se discutir a formação ofertada a esses formadores será que ela foi suficiente para que eles estivessem repertoriados para lidar com um sem-número de queixas e dúvidas dos professores cursistas, sendo que esses professores atuavam em escolas com diferentes comunidades, contextos e condições objetivas, muitas vezes foi possível observar nas entrevistas as dificuldades enfrentadas junto às queixas dos professores cursistas, tais como:

*(...) questões eminentes eram colocadas pelo grupo de professores cursistas e que muitas vezes ficaram penduradas para serem retomadas depois, e percebi que muitas vezes estava praticando o faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço.*

(Prof<sup>a</sup>. Carla)

*Esse foi o grande nó, as nossas formadoras compreendiam nossa aflição, diziam que os professores queriam mesmo receitas, mas que nos estávamos lá para cumprir o programa que já tinha definido um norte que não condiziam com as expectativas das professoras.*

(Prof<sup>a</sup>. Dóris)

*Os professores reclamavam de algumas condições que interferiam em sua prática pedagógica, e as pautas do programa não contemplavam essas questões, a formação dos formadores também não favoreceu a formação mais aprofundada sobre inúmeras questões que também nos afligiam como formadores e professores.*

(Prof<sup>a</sup> Márcia)

Nesse tocante, Scarpa chama-nos atenção sobre a dificuldade de se tratar com a formação de professores, alertando para o fato de que:

*Se toda formação vinha num sentido de questionar a formação transmissiva pautada na memorização e repetição, o mesmo princípio deveria aplicar-se no âmbito do trabalho com as professoras, se assim não fosse, correríamos o risco de termos no processo de formação uma ênfase na transmissão de muitos*

*conteúdos, na apresentação de respostas prontas e não em um trabalho capaz de desenvolver nas professoras as competências de (sabe e saber fazer).*

(1998, p.46)

Não é possível que as professoras cursistas tenham condições de implementar em suas práticas pedagógicas, ações que não viram aplicadas em sua própria formação, ou seja, onde elas poderiam buscar referencial se não os tiveram aplicado em sua formação continuada e nem inicial?

Considerando que a formação oferecida pela CENP aos formadores do Programa, não os subsidiou, de forma a conseguirem lidar com um maior número de questões que extrapolaram o previsto em pautas, não previu um espaço para que angústias e dúvidas viessem à tona, evidenciando mais o quanto à formação inicial desses professores cursistas não foi suficiente.

Apesar dos momentos de estudos - que aconteciam a cada quinze dias, num período de oito horas - faltou potencializar a dimensão coletiva dos formadores, e entre os formadores, para que fosse assegurado um intercâmbio de idéias e de espaços de planejamento conjunto, para que pudessem de alguma forma, amenizar as expectativas do grupo, de acordo com Scarpa essa ansiedade das professoras cursistas precisa ser considerada:

*(...) com uma proposta não só de mudança de suas práticas, mas de redefinição de seus papéis, deixando claro quais mudanças seriam possíveis, delimitando os objetivos do projeto de formação, mostrando que expectativas eram reais, cuidando para não deixar ambigüidades no ar.*

(1998, p.58)

Conforme afirma Rigolon: “a fragilidade das práticas dos formadores, mencionadas pelas professoras [cursistas] denuncia as condições de formação por eles recebida”. De acordo com o questionamento dos Referenciais para Formação de Professores: como é possível implementar uma transformação real nos cursos de habilitação e programas formativos de educação continuada de professores, se os próprios formadores também, não sofrerem um processo radical de transformação de seus processos formativos? (2002, p. 45).

#### 4.5 - Condições de formação dos formadores

O fato de não poder encontrar respostas às angústias e tensões dos professores cursistas afetavam as formadoras, ainda mais diante da pouca formação obtida durante a implementação do programa, conforme foi possível observar durante as entrevistas:

*Durante três dias por oito horas [por dia] precisei interar-me do curso que duraria 18 meses, assustou-me, pois na verdade nem eu mesma sabia, com profundidade, aquilo que teria que articular com meu grupo. (...) O tempo era muito escasso, pois as dúvidas emergiam a cada unidade e muitas vezes precisei buscar socorro com outros formadores.*

(Prof<sup>a</sup>. Carla)

Esses comentários são importantes de serem analisados, pois a atuação dos formadores estabelece direta relação sobre a impressão do cursista, dessa questão emergem outras ainda mais complexas, que nos remetem novamente as condições de formação do formador, como por exemplo, o espaço para discussão sobre as queixas e dúvidas das cursistas durante os encontros de formação de formação do formador, como aponta Márcia: “também não era uma formação, era uma capacitação, era uma formação imediatista sem muito aprofundamento, mais superficial”.

As dificuldades comumente expressadas pelas formadoras entrevistadas apontam que a formação recebida era insuficiente para que elas pudessem lidar com as expectativas das professoras cursistas, aliado a essa questão também vale considerar que a duração do curso também era um fator a ser analisado, pois esse grupo conviveu durante 3 semestres, e inúmeras vezes, as questões “penduradas” voltavam à tona sistematicamente, e a falta de respostas a elas gerava no grupo cada vez maior descontentamento. Essa insistência era analisada de formas diferentes entre os formadores, conforme poderemos observar nas falas abaixo:

*Eu até brincava diante dessas questões dizendo que, se você tem muitas dúvidas é melhor continuar com o que tinha, porque pelo menos o que você tinha você sabe dar conta.*

(Prof<sup>a</sup>. Érica)

*Transgredia a pauta, personificava de acordo com as expectativas do meu grupo, buscava enriquecer a aula com exemplos e situações que muitas vezes eram trazidas por elas próprias, e conseguia um feedback excelente do grupo.*

(Prof<sup>a</sup> Carla)

Diante dessas duas afirmações, percebemos o quanto diferentes concepções que cada uma delas tinham sobre formação continuada de professores. Por um lado, na afirmação da professora Carla é possível observar o cuidado e o respeito às dúvidas das cursistas assim como, sua preocupação em ajudá-las de alguma forma. Já, pela afirmação da formadora Érica, não é possível evidenciar a mesma preocupação, haja vista, que as dúvidas eram entendidas como impossibilidade de compreensão dos conteúdos abordados e não condições objetivas de atuação para sua implementação.

Deparamo-nos aqui com os “saberes dos professores”, de que forma esses saberes eram considerados pelos formadores? Até que ponto os formadores respeitavam as práticas desses professores, de que maneira elas foram forjadas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais? Essa questão, parece ter sido considerada por pelo menos uma das formadoras entrevistadas, ao afirmar que:

*Era complicado falar de uma concepção nova para professores que já tinham mais de 20 anos de experiência em alfabetização, e eu tinha um cuidado de não menosprezar esses saberes dessas professoras, coisa que outros formadores não faziam, essas questões dos saberes dos professores não eram tratadas, não havia uma preocupação por parte do curso sobre como lidarmos com isso.*

(Prof<sup>a</sup>. Márcia)

Em contrapartida, é possível perceber que a mesma desvalorização ocorria junto aos formadores, que sentiam que seus saberes também não eram

considerados pelos coordenadores da CENP, conforme afirmam duas das formadoras:

*Nossos encontros de formação eram expositivos, com nosso formador, explicando conteúdo e sugerindo argüições para fazermos com os cursistas, mas não consideraram nossos saberes, nossas experiências e nem os nossos conflitos que aumentavam diante da cobrança dos professores.*

(Prof<sup>ª</sup>. Dóris)

*Em nenhum momento ninguém me perguntou o que eu havia aprendido nos anos que trabalhei em sala de aula.*

(Prof<sup>ª</sup>. Márcia)

*Posso te falar com tranqüilidade, que minha experiência anterior com alfabetização não foi considerada, na verdade nem me perguntaram se eu fui ou era professora alfabetizadora.*

(Prof<sup>ª</sup>. Carla)

À luz de Tardif, poderíamos assumir o postulado de que se professores são “atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes teóricos, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (2002 p.234).

Tardif reitera a importância da aprendizagem por meio da experiência forjada pelo professor em sua prática cotidiana, ou seja, “para os professores de profissão, a experiência de trabalho lhes parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (2002, p.61) parece-lhes mais seguro confiar em suas experiência práticas desenvolvidas na sala de aula, do que em teorias que ecoam longe do espaço concreto da sala de aula, eles críticos os cursos de formação que desconsideram os saberes dos professores.

Encontramos também nos estudos de Nóvoa a mesma preocupação onde o autor trata também sobre a os saberes dos professores, ele afirma que valorizar a experiência dos professores “é particularmente relevante nos período de crise e de mudanças, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que

não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Foi possível observar o grau de aflição que tais questões provocavam nos formadores, que se sentiam muito incomodados com as “lacunas” que segundo eles o curso provocava ao tentar formar alfabetizadores, como por exemplo, na fala de Dóris: “As pautas muitas vezes mantinham, a meu ver, as teorias separadas da realidade das salas de aula, tanto que muitas vezes durante o curso eu argumentava sobre essas lacunas, os problemas que aconteciam na sala de aula não chegavam a ser discutidos, estavam apartados dos mesmos”.

#### **4.6 - O espaço avaliativo dos formadores no curso de formação**

Todo processo educativo demanda em seu escopo também um processo avaliativo, já que, segundo Cruz: a educação é um processo em que a pessoa, criticamente adota valores, hábitos e atitudes, constrói a cultura (1993, p.13) deveríamos então, após qualquer proposta de ensino avaliar a prática pedagógica utilizada aliando-a aos os seus resultados. A esse respeito destacamos uma fala muito interessante de Márcia: “penso que a falta de avaliação [dos formadores] impediu um aprofundamento maior nas questões referentes à própria teoria, como também um maior questionamento e reflexão da atuação do formador”.

O conhecimento que temos sobre como se produzem os processos de aprendizagem denotam a importância desses na identificação da qualidade e dos efeitos da prática educativa do docente em questão, ou seja, ao propormos a nossos alunos uma avaliação estamos indiretamente avaliando também seu professor e suas ações. Mas, no caso do programa Letra e Vida, as avaliações ocorridas ao final de um dos três semestres do curso, não serviram, em nenhum momento, como instrumento de análise das praticas de seus formadores.

Da mesma maneira, não foram garantidos aos formadores do programa Letra e Vida aliarem as avaliações propostas aos seus resultados na práticas das salas de aula dos professores cursistas, ou seja, as avaliações não cumpriam a cumplicidade

entre formadores de formadores, formadores e cursistas. Segundo Zabala: “quando vamos ao médico, não tentamos lhe esconder os sintomas, nem o resultado do tratamento, porque consideramos que seus objetivos são os mesmo dos nossos, que o que ele quer ,é nos ajudar, mas infelizmente essa não é a imagem que nossos alunos tem de nós, das falas dos formadores abaixo descritas nessa análise”:

*O tempo era muito escasso, pois as dúvidas [das cursistas] emergiam a cada unidade e muitas vezes precisei buscar socorro com outros formadores”.Mas, não sei se dei conta das aflições dos professores, não tive como saber se isso foi resolvido.*

(Prof<sup>a</sup>.Carla)

*Também em nenhuma oportunidade fomos convidadas a fazermos uma avaliação do curso para a SEE, onde pudéssemos sugerir, redirecionamos, ou mesmo comentar nossas dificuldades e expectativas das cursistas, muito menos sobre os resultados de nossa atuação.*

(Prof<sup>a</sup>.Márcia)

*Não, em momento algum fomos avaliados e acho que após nossa atuação deveríamos ter um retorno dos cursistas e de nossos formadores sobre nossa atuação, faz falta ouvir alguém falando de nossa prática, nos ajudando a refletir sobre ela.*

(Prof<sup>a</sup>.Dóris)

Ao que parece a avaliação dos formadores não ocorreu após eles terem sido escolhidos como tal, segundo Érica:

*(...) o único momento de avaliação do formador foi no inicio, quando foi feita uma triagem para ver se realmente o formador tinha condições ou não, depois passamos por formação com alguém da CENP [Coordenadoria de Estudos e Normas e Pedagógicas] ou não, lógico algumas pessoas se evidenciavam mais que as outras, mas eu acho que avaliação mesmo era nossa... Ah, mas avaliação nesse sentido nunca teve uma coisa mais rígida ninguém estava ali avaliando se você tinha aquele desempenho.*

Há duas observações pertinentes neste tocante: em primeiro lugar considerar a importância de ter se dado a esses formadores algum tipo de feedback após toda

sua atuação neste projeto, indicando o alcance do mesmo e sem segundo lugar, conduzir uma reflexão sobre o quanto ter sido formador de professores alfabetizadores garantiu a esses sujeitos algum avanço de seus saberes. A inexistência de um retorno após todo esse trabalho de certa forma descaracteriza qualquer processo de formação continuada que tenho em seu bojo, como o que foi expresso pela SEE, a formação de um quadro de formadores estáveis na rede. Segundo Carla: “(...) a avaliação ao meu ver, deveria partir inicialmente de uma auto-reflexão, para que ao analisá-las pudesse perceber o que deveria ser ajustado e isso nunca aconteceu”.

Se, segundo Schawartz (1988), os fins também vão se transformando com a experiência adquirida de cada trabalhador, essa experiência não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação “que no caso desses formadores não tiveram a oportunidade analisar suas ações a fim de modificar seus conhecimentos e suas próprias relações com a função que desempenham nesse período”.

#### **4.7 - O retorno às origens – o fim do papel de formador**

Após o término do programa na referida diretoria, os sujeitos que atuaram como formadores, mantiveram apenas a sua função primeira: professores, professores coordenadores, coordenadores de programa na diretoria de ensino, etc. O aceite de atuarem como formadores traziam embutida a crença na formação de um quadro estável de formadores, o que não se confirmou, ao final do programa todos voltaram ao papel desenvolvido anteriormente, sem receberem nenhum tipo de reconhecimento sequer.

Considerando-se que, segundo Tardif: “(...) o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo, e a fim de analisá-lo” (2005, p.195), a partir proposta inicial, todos eles elaboraram representações relativas à configuração do quadro estável de formadores, o que não se configurou.

A sensação que pode ser observada durante as entrevistas a esse respeito são expressas nas falas das formadoras participantes:

*Eu hoje olhando para esse processo, me sinto usada. Já não aceitaria passar novamente por esse papel de transmissor de técnicas, sendo depois descartado.*

(Prof<sup>a</sup>. Dóris)

*Sabe... não sei, acho que não em um primeiro momento, pois hoje consigo ver com maior clareza a complexidade do programa e do quanto fui ingênua em muitos pontos.*

(Prof<sup>a</sup>.Carla)

*Iria primeiro querer saber com clareza os objetivos, a teoria, o tempo do programa e também gostaria de saber que espaço eu teria para agir autonomamente no curso. Isto é, seria vista como mero transmissor ou um formador de verdade? A partir dessas informações eu tomaria minha decisão.*

(Prof<sup>a</sup>.Márcia)

É possível perceber que as políticas de formação continuada baseiam-se em programas e todo arcabouço armado para realização de tantos cursos ou programas se desarmam ao final de cada curso ou programa, não deixando após sua conclusão “pedra sobre pedra”. Cada plano de formação continuada deveria articular-se com os anteriores sem desprezar aqueles que neles atuaram, podendo assim aproveitar as experiências e saberes forjados em cada um desses processos, aproveitando o conhecimento e a experiência desses formadores, sem descartá-las ao final de cada programa.

Essa mudança evitaria que professores formadores sentissem-se usados ao final de cada processo formativo como expressa Dóris: “eu hoje olhando para esse processo, me sinto usada. Ninguém valoriza as experiências profissionais do professor, só suas certificações”.

]

## 4.8 - Da intenção à ação: a coerência entre a ação e o discurso do formador

Considerando-se que uma das bandeiras principais do curso pregava aos professores cursistas que baseassem suas práticas pedagógicas no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, é possível verificar que em nenhum momento isso foi aplicado na prática dos formadores com seus cursistas. Não houve qualquer momento para que os cursistas expressassem o que já sabiam sobre a concepção na qual o curso se baseava. Tanto que os formadores também não tiveram valorizado seus saberes prévios, como afirma Márcia: “em nenhum momento, ninguém perguntou o que eu havia aprendido nos anos em que trabalhei em sala de aula, a única coisa relevante nesse processo, foi o fato de eu já ter sido cursista, antes de atuar como formadora”.

Muitas vezes, devido às lacunas da formação recebida para serem formadores geravam situações contraditórias, onde o lema acabava sendo: “faça o que eu falo, mas não faça o que faço”. Dóris expressa essa situação:

*A forma como esses encontros aconteciam divergia-se do que eles pregavam. Era uma espécie de faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço.*

*Não havia muita coerência entre o que nós fazíamos e o que era proposto aos professores cursistas para que fizessem.*

(Prof<sup>a</sup>. Carla)

Os formadores entrevistados lamentam o fato de terem muitas vezes sido contraditórios durante a formação dizendo que os professores deveriam implementar uma prática, que eles mesmos não tinham. Essa idéia nos remete a Scarpa (1998, p. 88) ao afirmar “a importância de as relações entre o formador e os professores estarem pautadas num vínculo de confiança que vai sendo paulatinamente construído, quando conseguimos um clima de confiança mútua para o trabalho”, dessa forma, faz-se necessário e premente que os cursistas vejam o formador aplicando em sua atuação o que defendem para que eles apliquem a deles.

## **Capítulo 5 - Conclusão**

No início deste percurso como pesquisadora no Programa de Mestrado da UNICID destaquei como objetivo principal desta investigação: os processos de formação de formadores onde estes passaram a atuar como formadores na rede pública estadual.

O desenvolvimento da pesquisa iniciada em 2005 evidenciou que a escola configura-se como *lócus* privilegiado da formação continuada, o fato dos programas de formação continuada ter uma formatação previamente padronizada, distantes do contexto de trabalho dos professores cursistas, demandou inúmeras adequações que geram percepção de distanciamento do cotidiano escolar onde estes atuavam.

Foi recorrente nas entrevistas realizadas o quanto os formadores afirmaram ter enfrentado dificuldades diante da formação a eles oferecida, sobretudo por terem-na considerado insuficiente para lidar com tantas angústias e aflições advindas dos professores cursistas e essa insuficiência segundo eles, ampliou os conflitos vivenciados acerca de seu papel como formador.

Nesse ínterim esses formadores denotam em suas falas uma espécie de frustração, de ressentimento, haja vista, que se sentiram limitados diante do desafio que aceitaram voluntariamente. Contudo, todos afirmaram como formadores que muitas foram as descobertas realizadas neste percurso, ser formador de um Programa da dimensão do Letra e Vida descortinou novas perspectivas no âmbito do desenvolvimento e saberes profissionais, inclusive instigando muito deste à curiosidade acadêmica.

Sabe-se que a intenção do Programa Letra e Vida era de embasar a formação de professores alfabetizadores, assim como a formação dos que nele atuariam como formadores, mas, ao que tudo indica esse objetivo não foi cumprido a contento, pelo menos de acordo com as análises dos dados recolhidos durante os dois anos desta pesquisa.

Nossa conclusão encontrou ressonância nas afirmações de Lerner, ao corroborar que:

*Ainda existe uma forte idéia de que ensinar é tarefas fáceis, que qualquer pessoa dedicada e paciente pode realizar sem grandes dificuldades. Não é considerada a complexidade que tal tarefa envolve: necessidade de conhecimentos, capacidades e práticas específicas (o que de fato configura o ensino como campo profissional).*

(2007, p.19)

A idéia evidenciada pelos professores participantes acerca deste período em que atuaram como formadores também demonstra que essa experiência foi entendida como um processo não linear e complexo, conforme comprovado pela fala da professora Dóris abaixo:

*Eu acho que primeiramente tempo, ninguém dorme professor e acorda formador e o tempo fundamental, nós não tivemos tempo de nos tornarmos formadores porque tudo foi muito corrido, com muitas turmas, com uma carga de trabalho estressante, sem apoio muitas vezes e nem parceiros para com os quais partilharmos o que sentíamos nos encontros. Acho que toda formação demanda tempo e para se tornar formador, há que se garantirem as condições mínimas para tal. Você não faz um curso de medicina e sai fazendo cirurgias cardíacas sem antes fazer uma residência, por exemplo, mas nós fizemos isso, saímos reproduzindo um saber que muitas vezes nem dominávamos.*

*Agora, não posso deixar de mencionar as decepções, as frustrações pela falta de perspectiva provida pelo próprio sistema, que rege os programas da rede. Como o próprio nome diz: PROGRAMA tem começo, meio e fim, uma pena é que não se contemple continuidade, nem com segmento que envolve os programas e muito menos com os recursos humanos que os fazem existir, e neste tocante incluo-me, pois tudo que aprendi que experienciei, se não houver novas oportunidades também se finda aqui. O que é uma judiação.*

(Prof<sup>ª</sup>.Carla)

Por último e não menos importante uma das contribuições deste trabalho é que, por meio do processo de coleta de informações muitas questões trouxeram à tona a realidade que estes formadores vivenciaram em seu percurso de atuação

com relação a formação oferecida, quais sejam: a jornada de trabalho redobrada, a relação afetiva com as professoras cursistas, a sistemática de estudos (ora coletiva, ora individual), o trabalho como formadores voluntários, isso sem contar os conflitos internos vivenciados: inseguranças, medos, frustrações, alegrias, descobertas, aprendizagens, contradições que acabaram culminando em um sentimento de limitação, diante do descontinuísmo das propostas formativas destinadas aos professores da rede pública que atuam como formadores da formação em serviço.

Ao término deste trabalho investigativo foi possível confirmar que o que Peerrenoud já havia identificado anteriormente:

*Nenhuma competência, uma vez construída, permanece adquirida por simples inércia. No mínimo, deve ser “conservada” mediante seu exercício regular [...] [as competências] não são pedras preciosas que ficam guardadas em uma caixa onde permaneceriam intactas, à espera de um dia em que tivéssemos necessidade dela.*

(2004 p. 133)

Todos os professores participantes afirmaram, apesar de uma enormidade de conflitos e angústias, terem aprendido e crescido neste processo repleto de contradições e controvérsias. Para terminar, concluo citando o mesmo autor com o qual inicie este trabalho investigativo:

*Aprendi que se depende sempre, de tanta muita gente. Toda pessoa sempre é marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por muito mais que pense estar...*

Gonzaguinha

### **5.1 - A propósito de futuras pesquisas...**

Ao término do projeto de pesquisa *Formação de Formadores: de sujeitos formadores a sujeitos em formação*, concluímos após toda análise realizada que existem aspectos da pesquisa a serem retomadas, melhor compreendidos, pistas futuras de análise; enfim, diferentes potencialidades a serem reinvestigadas constituindo novos projetos. O limite imposto pelo cronograma do mestrado delimitou a investigação de aspectos interessantes e até mesmo pioneiros no campo pesquisado. Tudo isso nos indicam questões que futuras pesquisas poderão ser revisitadas. O trabalho do formador de professores em programas de formação continuada carece ainda de pesquisas que aprofunde essa seara fértil onde reside esta modalidade de trabalho docente, mas esta será uma outra jornada.

### **5.2 - Considerações finais**

Na busca por possíveis respostas ao problema colocado neste trabalho, deparei-me com os meus diversos papéis que se sobrepunham: a professora, a formadora e a pesquisadora. Todos eles levantaram inúmeras questões, ora convergentes, ora divergentes, sobre a temática investigada.

O conflito gerado por esses diferentes papéis assumidos por mim ao longo de minha trajetória profissional foi o que justamente viabilizou a realização desta pesquisa, ainda que tenha sido um processo difícil e repleto de angústias e tensões.

A opção metodológica dessa pesquisa possibilitou manter o recorte definido a princípio. Caso contrário, o foco desse trabalho estaria comprometido, diante de tantos questionamentos, pela complexidade das variáveis envolvidas na questão da formação continuada de professores alfabetizadores.

Dentre tantas descobertas realizadas neste percurso, como pesquisadora, decidi por destacar as que consideraram mais relevantes. Em primeiro lugar, foi possível perceber a dimensão do papel do formador no processo de formação de professores. O domínio teórico dos conteúdos do curso e da experiência como professora alfabetizadora, ainda que fundamentais, não eram suficientes para atender às expectativas dos professores cursistas que adentravam o curso com um

sem-número de dúvidas, queixas e problemas. Neste entrechoque de expectativas *versus* possibilidades, evidenciaram-se sobremaneira a necessidade de o formador apresentar um olhar crítico e mais afinado sobre as propostas que implementaram, principalmente no tocante ao que é factível ou não de se propor aos professores considerando-se a realidade nas quais esses professores estão imersos cotidianamente.

Antes de iniciar o desenvolvimento deste trabalho às reflexões sobre a minha atuação como formadora de professores restringia-se a questões superficiais sobre: as queixas dos professores, suas dificuldades, a organização dos encontros e desenvolvimento das pautas previstas. Decorrido algum tempo da pesquisa, desvelaram-se outras dimensões envolvidas nesta relação: formador/professores. O deslocamento imposto pela pesquisa ampliou diversos aspectos sobre os quais nunca havia refletido.

Em segundo lugar, ter exercitado: o rigor metodológico, a disciplina de estudo e o desafio da produção escrita desenvolveram o desejo manter-se pesquisadora. Até porque, as considerações aqui desenvolvidas não são conclusivas.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, M. *Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores*.  
2 ed. Editora Papirus, 2003.

BARROSO, João. *Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação*. In: Barbosa (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BATISTA, Nildo Alves, Sylvia Helena Souza da Silva Batista(org.).*Docência em saúde : temas e experiências*.São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2004.

BORGES, Abel Silva. *A formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado em Educação) Programa: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1998.

BRASIL. MEC. *Referenciais para formação de professores/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. 1999.

CANÁRIO, Rui – *A Escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor*-Capítulo 1, In (Org) LIBÂNEO, José Carlos - *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed.revista e ampliada –Goiânia : Editora Alternativa, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate* (Trabalho apresentado no Seminário Temático "Formação no ensino médio de professores para o Ensino Fundamental: Educação infantil e séries iniciais". V Congresso Estadual sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 16 a 20 de novembro de 1998

CARDOSO, Beatriz (org)- *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHARLOT, Bernard - *Relação com saber, formação dos professores e globalização :questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed ,2005.

DELORS, Jacques. *A Educação para o Século XXI – Questões e Perspectivas*- Artmed, 2005.

FAZENDA, Ivani C.A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade-2*. ed. – São Paulo : Cortez, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*! Alicia Fernández ; trad.: Neusa Kern Hickel. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores* – São Paulo: Cortez,2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa- *Análise de conteúdo* – Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS,Helena Costa Lopes- *Novas políticas de formação:da concepção negada à concepção consentida*.Capítulo6, In RAQUEL,Lazzari Barbosa (Org.)Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FORTES, V. M. dos R. B. -*A Constituição da Identidade do professor do Ensino secundário de Cabo Verde: Uma Abordagem Sócio-Histórica*. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo,2006.

FURLANETTO, Ecleide .Cunico. *Como nasce um professor?* São Paulo : Paulus 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C [et al.] *Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente*- trad. Francisco Pereira – Itajuí: Ed . UNITAJUÍ, 1998- (Coleção fronteiras da educação)

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global : as exigências da cidadania*- J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani Rosa – porto Alegre: Artmed, 2002.

GHEDIN, E. *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HOLZMANN, Marina Ribas (org)- *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2005.

JOSSO, Marie- Christine. *Experiências de vida e formação / Marie Christine Josso*; prefácio António Novos; revisão científica- São Paulo : Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar ; Políticas, Estruturas e Organização*. José Carlos Libâneo & Mirza Seabra Toshi.SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ *Democratização da Escola Pública*. 19 ed. Loyola, 2003.

LUNA, Sérgio Vasconcelos- *O analista do comportamento como profissional da educação. Palestra conferida no 5º Encontro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Águas de Lindóia ,1966.*

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação – 4.ed.\_ Ijuí: Ed. Unijuí,2003.*

MIZUKAMI Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, EdUFSCar, 2002 Cap. 2 – Aprendizagem da Docência: contribuições teóricas.*

\_\_\_\_\_ *Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). Formação de professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002 .*

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e a profissão docente . In: Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom, Quixote/ Instituto de inovação profissional p.p. 15-34. 1997.*

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.*

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.*

\_\_\_\_\_ *A profissionalização dos formadores / organizado por Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud; trad. Fátima Murad – Porto Alegre : Artmed,2003.*

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente : precarização e flexibilização*- Educ. Soc. , Campinas, vol.25,n.89, p.1127-114, Set./ Dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior* / Selma Garrido Pimenta, Lea das Graças Camargos Anastasiou. São Paulo : Cortez, 2002 ( Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_ *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*/Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (orgs) –São Paulo -SP- Cortez,2002.

\_\_\_\_\_ *Saberes pedagógicos e atividades docentes*- textos de Edson Nascimento Campos...[et.al.] ; Selma Garrido pimenta (org)- 4.ed.- São Paulo: Cortez,2005.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. *Formação Continuada de Professores*, Dissertação Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC - Pontifícia Universidade católica de São Paulo,2006.

SCHON, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SZYMANSKI, Heloísa (organizadora), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*- Brasília : Líber Livro editora,2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ *O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*/ Maurice Tardif, Claude Lessard: trad.r5 de João Batista Kreuch.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

TORRES, R.M.( 1999 Nuevo Rol Docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In Fundación Santillana. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos em debate. Madrid, p.99 -112).

**ANEXO 1**

Entrevista teste

Transcrição : Fabrícia

Entrevistada : Isabel.

**F:** Fabrícia.

**I:** Isabel.

**F:** São Paulo 25 de Maio 9:30h de manhã.

Bom dia Isabel? Já foi explicado para você o interesse da pesquisa certo?

**I:** Certo.

**F:** Qual o seu nome?

**I:** Isabel Cristina Paulo da Cunha de Pádua

**F:** Qual a sua formação?

**I:** Acadêmica pedagoga com especialização em psicomotricidade e gestão escolar.

**F:** Tempo que você já atua no magistério?

**I:** 18 anos.

**F:** Que cursos de especialização são esses dois que você já citou, você pode falar novamente, por favor?

**I:** Psicomotricidade e gestão escolar e também habilitação em deficientes mentais.

**F:** Esse tempo todo de atuação, que série você atendeu nesse seu percurso profissional?

**I:** A maioria na quarta série.

**F:** Qual a situação atual em relação ao cargo/função que você ocupa?

**I:** Como professora efetiva e a função como professora coordenadora.

**F:** E você atuou no programa Letra e Vida como formadora é isso?

**I:** Sim, como formadora.

**F:** E no momento que você foi convidada para atuar como coordenadora qual era a sua situação funcional?

**I:** Ainda como professora efetiva dentro de sala de aula.

**F:** Como foi o convite, como você foi parar no programa Letra e Vida como formadora de professores e alfabetizadores?

**I:** Através de um convite de um ATP<sup>9</sup> do ciclo I e depois entrei no processo seletivo, fui aprovada e continuei a formação.

**F:** O que você acha que motivou o convite?

---

<sup>9</sup> ATP- Assistente Técnico Pedagógico

**I:** Acho que o interesse mesmo, a participação em OTs<sup>10</sup>.

**F:** E esse processo de seleção, explica melhor como foi?

**I:** Nós ficamos durante três dias com a formadora fazendo algumas análises escritas, formadora da CENP<sup>11</sup>, simulamos aulas e no final do processo ela confirmou quem ficaria ou não e o desejo de continuar.

**F:** E aí você aceitou o convite?

**I:** Apesar de ser um trabalho fora do meu horário e sem remuneração nenhuma, me interessou muito.

**F:** Depois que você começou a atuar como formadora qual era o acompanhamento que vocês recebiam da secretaria da educação? Da diretoria de ensino?

**I:** Nós tínhamos reuniões quinzenais em que nós fazíamos as devolutivas do que acontecia semanalmente para a formadora.

**F:** E era feita a pauta seguinte?

**I:** Sim, havia todo um preparo para as próximas aulas.

**F:** Então quando você começou a atuar como formadora você já conhecia o programa na íntegra? Os três módulos?

**I:** Não, ainda não.

---

<sup>10</sup> OT- Orientações Técnicas

<sup>11</sup> CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

**F:** Esse momento de formação, que lacunas você apontaria hoje, o que teve de falhas, o que faltou nessa formação quinzenal de oito horas com alguém da CENP? Que balanço você faz desses encontros?

**I:** Frente às questões que as cursistas os colocavam, eu percebi que faltou contextualizar um pouco mais a prática.

**F:** Você acha que o curso se apoiava mais no referencial teórico sem associação as dificuldades? É isso?

Que tipos de dificuldades as professoras traziam geralmente?

**I:** Ainda em relação a qual seriam as boas intervenções, para que realmente os alunos avançassem.

**F:** Você diria que ainda tinha outras questões de cunho disciplinar, de trabalho coletivo na escola? Essas questões também apareciam?

**I:** Bastante, tanto que quando era dada voz ao professor, muitas vezes o foco se perdia porque havia até um desabafo, um descontentamento geral.

**F:** E qual você acha que foi, no seu período de formadora do programa, o maior desafio? Você falou que era lidar com isso, mas eu queria que você explicasse um pouco melhor.

**I:** A maior dificuldade foi realmente não estar tão bem repertoriado para auxiliar esse professor, até em função do tempo de trabalho, a minha carga de trabalho como professora e ter que ter esse desprendimento para estar nas orientações, que eram o dia todo, dar conta da sala de aula, e outras questões pessoais. Então eu acho que faltou uma contextualização melhor.

**F:** Nos documentos de implementação do programa, consta que cabia aos formadores dedicar 20 horas semanais ao programa. Descontadas às três horas de encontro presencial com os cursistas, você deveria dispor de 17 horas semanais, contando o estudo de 8 horas quinzenal com o a CENP, você acredita que houve espaço para cumprir essas 20 horas semanais de educação exclusiva ao programa?

**I:** Não. Impossível cumprir essas 20 horas exclusivas ao programa.

**F:** Não havia nenhum reembolso, nenhuma facilitação nem da escola, nem da diretoria nesse sentido?

**I:** Não, até mesmo porque como professora, e saindo um pouco da sala de aula, eu percebi um pouco que os pais, apesar de ter explicado tudo a eles como formadora, ainda havia uma certa resistência. Quer dizer, essa professora não fica muito tempo em sala de aula e fica saindo para uma orientação ou outra. Então dificultou bastante.

**F:** Agora vamos pensar assim: na sua formação como formador você participava de um grupo junto a outros formadores, que balanço você faria dos outros formadores e que interesse eles tinham em ser formadores de um programa voluntariamente, como você compara a atuação desses diferentes formadores?

**I:** Nosso grupo, muitos formadores apesar de todo o comprometimento, mas por estarem na função de professores e coordenadores, não eram bem vistos, e acabaram saindo. Outros permaneceram porque dava “um certo status” frente a outros professores, acreditando que trabalhar para um programa do governo, os deixariam melhores frente a outros. Então havia um tanto quanto de vaidades.

**F:** E você acha assim, por exemplo, em pesquisas que eu tenho acompanhado, eu tenho lido que alguns cursistas têm reclamado da falta de conhecimento do

formador quando ele ia trabalhar. Inclusive em uma das entrevistas que eu fiz no meu trabalho uma cursista fala assim: “formadora com caderninho na mão e se não tivesse não dava aula”. Como você avalia esse movimento, vamos supor, não posso afirmar porque não conheço o caso, mas que essa pessoa tenha ido por causa do status, mas depois não tenha dado conta. Queria saber sua opinião a respeito.

**I:** Fica até uma coisa constrangedora, mas nos momentos em que tínhamos de formação com a formadora da CENP, era o momento ideal de tirar essas dúvidas, mas muitas permaneceram então para continuar no programa essas dúvidas não eram admitidas. Então tudo está no caderno. Se eu perder o caderno eu perco o chão. Então ficou uma coisa difícil que eu como formadora percebi de cursistas virem falar de outros formadores que não foi tão bem explicado e contextualizado, apesar dos pesares.

**F:** Como você acha que se organizou o programa no que se refere a formação dos formadores da articulação teoria e prática, já que a alfabetização na proposta do programa, era um programa que tinha a intenção de mudar a atuação do professor. E aí como é que você acha que o programa em si articulou, no caso da formação dos formadores, a relação da teoria e da prática?

**I:** Como formadora eu não percebi muito que esses professores cursistas tenham conseguido mudar suas práticas, até mesmo porque muitos ainda por questão de evolução funcional que o governo da essa possibilidade, que o professor tem que ter um número x de horas para mudar, dentro da carreira dele evoluir funcionalmente por via não acadêmica, quer dizer, um ganho em termos salarial. Muitos tiveram por isso, para ter esse certificado e dizer que fez o curso. Mas eu não percebi o colocar em prática, porque muitos formadores por não conseguirem articular isso, aceitavam qualquer coisa. Então o professor fazia aquele trabalhinho e o formador até aceitava.

**F:** Queria que você falasse como era esse momento de formação dos formadores?

Um pouco mais detalhadamente sobre a metodologia usada, como o formador atuava junto com vocês, como configurava essa aula? Era mais tradicional ou não?

**I:** Bem, apesar de toda a competência da formadora, a aula era um tanto engessada e se nós, de uma maneira inconsciente percebíamos isso, quando íamos com as cursistas eu percebia que não ia dar conta. Aquela pauta realmente estava muito tradicional e limitada. Eu percebi que aquilo era gritante com os professores, que o interesse não era aquele, então se eu já falava aquilo com os cursistas, de que eu tenho que entender qual a necessidade da turma, muito fácil ficar preso a um papel e a uma pauta e ser uma reprodutora do que eu tive com a minha formadora. Então eu tinha que entender os apelos da turma e fazer com que aquilo ficasse mais próximo e contextualizado. É difícil, ficamos numa situação extremamente delicada porque havia comparações de que tal formador fez de um jeito, e que a nossa pauta estava um pouco alterada, mas estava alterada porque atendia o anseio daquela turma.

**F:** Você acha que nos momentos que você alterava as pautas em função da necessidade do seu grupo, que não precisava ser necessariamente igual à necessidade de outro grupo, você diria que aí você estaria de certa forma transgredindo o que o curso previa para cada encontro?

**I:** Provavelmente sim. Mas não era essa a preocupação, de ser um reprodutor do que iam aprender. Eu tinha que atender a necessidade do grupo e não compará-lo a outro. Até porque as turmas não são homogêneas e nem é esse o ideal. Não dá para, se eu estava pregando que as crianças deveriam ter saberes diferentes, o meu professor também tinha saberes diferentes, então eu tinha que não agrupá-los de maneira igual, mas tentar inserir da melhor maneira. E essa foi a melhor maneira que eu encontrei.

**F:** Você diria que a formação dada aos formadores era mais homogênea? Que

trazia uma pauta mais unificada que não atendia tanto a essas angústias e conflitos?

**I:** Era uma pauta bem fechada. Ela atendia a todos de uma maneira bem homogênea. Ou o grupo era assim ou era assim.

**F:** O que você poderia dizer que para o seu grupo, observando os anseios do seu grupo, você complementava as pautas, trazia outras questões para serem discutidas, de onde você buscava? Que movimento você fazia para atender essas especificidades sendo que isso não tinha sido discutido com o grupo de formação?

**I:** Devido a toda essa inquietação eu buscava com outros parceiros que tinham o mesmo comprometimento e pensamento, não dá para repassar e simplesmente cumprir a pauta do dia. Não, íamos a busca de formadores, atrás de outras bibliografias, para que eles realmente se sentissem mais acolhidos e tendo suas dificuldades mais amparadas. Esse professor na realidade precisava de um amparo maior, mas também precisava refletir. Então nós buscávamos que ele refletisse sobre.

**F:** Como você vê a sua trajetória profissional e como ela influenciou nisso? Você tinha um programa novo que quando você foi ser formadora não conhecia ainda, então em alguns momentos a sua experiência te amparou para ser formadora?

**I:** Apesar de estar sempre atuando com as quarta séries, há uma inquietação pelo engessamento. Eu não posso pensar numa série homogênea, então quando eu via a inquietação das minhas colegas na escola, não conseguindo lidar com aquele aluno diferente que ainda não estava alfabetizado, isso me motivou. E também por chegarem alunos na quarta-série ainda com grande defasagem na base alfabética.

**F:** Então a sua experiência com esses alunos você diria que ajudou bastante na sua formação como formadora?

**I:** Muito. Por não esperar que os alunos entrem de uma maneira e saiam redondinhos no final de uma série se eu trabalhar com eles todas as atividades iguais, porque todos eles são diferentes, mas com direitos iguais.

**F:** Essa questão da heterogeneidade das salas teve um módulo fala de agrupamentos produtivos em duas modalidades. Ao longo de um ano e meio, em dois encontros presenciais a temática foi: “*agrupamentos produtivos*” juntar alunos com saberes próprios, fazer intervenção. Você acha que as pautas organizadas para esses agrupamentos foram suficientes para ajudar o professor a lidar com a heterogeneidade da sala?

**I:** Não, eu acredito que não foram não. Falar no diferente é fácil, mas como intervir com essa diferença? Como favorecer que essas diferenças possibilitem esse aprendizado? Porque falar na diferença sem conhecê-los e como articular para que eles aprendam é muito mais difícil.

**F:** O programa em si dizia para você como formadora chamar para os professores a importância de considerar os diferentes saberes dos alunos, as trajetórias de vida, e considerar essas diferenças. Você diria que as formadoras da CENP e o programa quando reuniu pela primeira vez no início da formação os formadores, você acha que o curso teve essa preocupação de saber o quanto cada um já sabia, as experiências anteriores que vocês formadores tinham em alfabetização. Você acha que houve espaço para saber o quanto vocês formadores já sabiam ministrar?

**I:** Não, não percebi isso e acho que não aconteceu. Eu tenho essa prática há muitos anos voltados para a quarta série e isso não impede o meu interesse sobre alfabetização. Mas no nosso grupo tinham muitos formadores que nunca alfabetizaram, professores de ciclo II, de outras áreas do conhecimento estavam atuando. Não desqualificando esses professores, mesmo porque tudo foi voluntário, então o crivo não podia ser tão acirrado desse jeito, tão criterioso a

ponto de eliminar certas pessoas ou dizer que elas não estavam prontas para serem formadoras e sim como cursistas. Eu acredito que faltou muito esse tipo de intenção, de perceber isso e que não seria o ideal, mas que simplesmente eram professores e coordenadores que tinham esse interesse, mas que não tinham necessidade desse conhecimento para serem um formador melhor.

**F:** Considerando o que você acaba de falar, que havia um grupo de diferentes áreas, com diferentes experiências e formações iniciais, durante os encontros de formação dos formadores não houve nenhuma atuação para tentar superar essas dificuldades e diferenças?

**I:** Não, não houve. Justamente por termos uma pauta a ser cumprida, o tempo ser escasso, eles iam e atendiam, não houve isso.

**F:** Não houve tempo para vocês se apresentarem e contarem a experiências de vocês? Não houve troca de experiências particulares?

**I:** Isso nunca aconteceu. O que eu fazia como formadora era procurar a minha parceira e a gente dividir nossas angústias, buscar aprofundamento maior, mas esse espaço nunca foi garantido.

**F:** Agora, quais seriam as suas expectativas de investimento pessoal e profissional? Você foi formadora do Letras, saiu desse programa e hoje, se você fosse convidada a participar de um programa com a mesma configuração do Letra, com as mesmas condições objetivas você aceitaria ou não e por que?

**I:** Não sei se eu aceitaria, acho que não. Mesmo porque não houve essa garantia de estudo como deve ser, hoje sinceramente eu não daria a minha cara a tapa para simplesmente ser mais uma formadora. Eu teria que ter um tempo maior, e pessoalmente eu invisto na minha formação, mas não que isso vá reverter para o Estado, isso não acontece. Chegamos ao nível cinco e não se evolui mais, não se

aprende tudo o que o professor quer aprender, é por conta própria, e isso não reverte.

**F:** Você foi formador, educador, e independente da função que você ocupou isso não conta nada para a valorização profissional, é isso que você quer dizer?

**I:** É isso, infelizmente não conta.

**F:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de explicitar, falar do seu programa? Você deixou de ser formadora ainda no final do programa, e o que motivou essa sua desistência?

**I:** Porque eu estava encontrando muitos problemas no trabalho, por ser voluntário, e apesar de saber desde o começo, não pude fazer o curso que fui aprovado, mas que a própria Secretaria de Educação do Governo alegava que eu não trabalhava as horas devidas. Então achei por bem sair, apesar de que o mesmo governo no qual eu trabalhava de maneira voluntária, não permitia que eu estudasse, que eu fizesse mestrado, como eu passei no processo seletivo, então eu achei por bem sair.

**F:** Para finalizar, o que é ser um formador?

**I:** É uma responsabilidade muito grande, porque os cursistas encontram em você a pessoa que vai dar todas as soluções. Não é isso, muito pelo contrário, eu acredito que o formador é aquele que vai tentar fazer uma articulação maior entre a teoria e a prática e possibilitar momentos de reflexão, de uma maneira individual, mas que isso seja colocado de uma maneira coletiva. Porque todos os professores atuam para que seus alunos aprendam, mas eles também encontram muitas barreiras na própria formação como professor da graduação, ou muitos no magistério onde ficaram muitas lacunas. Muitos professores acreditam que a teoria na prática é outra, infelizmente não é.

**F:** E se você pudesse atribuir hoje um sinônimo com a sua experiência, sua prática pedagógica, que sinônimo você daria para a formação?

**I:** Eu acho que é capacitação, a formação é evolução pessoal, é evolução profissional.

**F:** Só uma pergunta que está fora, mas acho que vale a pena fazer o gancho, você atuou como coordenadora. Qual espaço você acha que há para o coordenador atuar como professor na unidade que ele foi escolhido?

**I:** Os únicos momentos são os momentos de trabalho pedagógico coletivo, mas são momentos escassos porque nós lidamos com algumas variáveis. Professores que não podem fazer esse HTPC coletivamente, então eu tento possibilitar essa articulação de uma maneira individualizada, então fica um pouco mais difícil, mas o momento ainda é escasso. Duas horas semanais ainda é pouco para a formação, mesmo porque existem outros problemas na unidade que eu não posso desconsiderar. Apesar de ter uma pauta pronta para trabalhar com as professoras a análise descrita, às vezes eu tenho que mudar porque chegou uma coisa urgente da Secretaria de Educação. Um projeto X ou outros projetos que tenham de ser implementados para ontem e eu tenho que desconsiderar todo o meu trabalho para atender a essa solicitação da Secretaria. Fica um pouco difícil.

**F:** Isabel nós falamos em ensino e aprendizagem, e já tivemos ensino-aprendizagem, ensino/aprendizagem, ensino e aprendizagem, eu gostaria que você pensasse um pouquinho em experiência e prática pedagógica. O que tem em comum, o que você consegue associar e dissociar disso?

**I:** Experiência e prática pedagógica. Experiência eu tenho que considerar a experiência da pessoa, mas eu tenho que pensar na prática pedagógica como uma reflexão e que eu não posso achar que é a mesma coisa. A prática pedagógica eu

tenho que refletir sobre ela enquanto que a experiência muitas vezes eu me falo, “eu sou experiente, eu aceito isso, até hoje foi o que eu fiz e deu certo”. E quando eu penso em prática pedagógica eu penso numa atuação muito mais ampla e reflexiva.

**F:** E aí, neste sentido, você veio falando no decorrer da entrevista que você tinha o hábito de ficar com quarta-série, eu te pergunto: \_\_ Isso foi por experiência ou pela sua prática pedagógica?

**I:** No começo pela própria pontuação, então quando nós entramos para trabalhar quando optei como professora da ACT<sup>12</sup> contratada, o que sobravam eram essas quarta séries. Quando eu comecei ainda existia o ciclo básico, as professoras queriam atuar com as primeiras e segundas séries porque ganhavam mais. Então as que sobravam eram as terceiras e quarta séries, eu como era nova na rede, eu tinha que atuar com o que sobrava. E fui gostando, gostando, gostando, muito interessante então eu continuei até pela própria experiência e fui fazendo alterações na minha prática pedagógica. Recebi alunos que não sabiam ler e escrever ainda na quarta-série. Infelizmente, eu tive que buscar com as colegas levei o problema para a coordenação na época. Era o meu desespero e a minha angústia porque ele não podia ficar do lado, e era um aluno bonzinho, ia passar para a quinta-série porque ele era bonzinho, mas não sabia ler e escrever, aí que eu ia atrás de melhorar na prática porque se eu esperasse o que eu esperava de um aluno de quarta-série, ele não vinha. Então aquilo que eu esperava, eu tinha que ir atrás para que ele aprendesse.

**F:** Isabel, obrigada pela grande contribuição, nós agradecemos e se houver necessidade a gente vai pedir socorro novamente.

---

<sup>12</sup> ACT- Admissão em Caráter Temporário

**I:** Eu agradeço poder falar da minha experiência como formadora que foi muito rica e eu não posso desconsiderar isso da minha experiência profissional, e da minha prática como professora coordenadora.

**ANEXO 2**

**ENTREVISTA 1**

São Paulo, 01 de agosto de 2007.

Diretoria de Ensino da Região Leste da Capital Paulista

Transcrição realizada pela pesquisadora Fabrícia Barêa

Professora entrevistada sob nome fictício de :Erica

Entrev. - Erica , Bom dia.

Erica - Bom dia

Entrev.- Erica, por favor, eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória profissional.

Erica - Bem, estou na Rede Estadual há vinte e três anos, comecei em sala de aula ciclo I, alfabetizei,dei aula durante muito tempo para as quartas séries, eu iniciei em 1985,quando foi em 1991 eu peguei coordenação de ciclo básico em uma escola, eu dava aula em um período e coordenava o CB (Ciclo Básico) em outro, fiquei como coordenadora do CB durante dois anos, depois a escola virou Padrão, ai eu passei a coordenar por mais dois anos a escola Padrão, só de 1ª a 4ª , somente de 1ª a 4ª , pois a escola padrão tinha vários segmentos,ai eu voltei um ano e meio para a sala de aula fiz a prova interna do estado para coordenador, passei e fui atuar como tal em uma escola do Pari. Coordenei esta escola durante quatro anos e meio, sai de lá por opção e já fui para uma outra escola, coordenar uma escola da nossa região durante dois anos, foi ai que tive o convite da ex-Dirigente para vir trabalhar na Oficina Pedagógica. Vim a princípio como ATP de Aceleração, que não existe mais ,ai me envolvi com as questões de Ciclo I,chegou o Programa Letra e Vida, coordenei o Programa, fui formadora do Letra e Vida no período de 2003 até o final do ano passado,hoje estou assumindo a função de Coordenadora

da Oficina Pedagógica já há dois anos e hoje também estou assumindo a parte de Língua Portuguesa, porque eu também tenho habilitação em português e inglês.

Entrev. - Então sua habilitação é em Língua Portuguesa, e para você trabalhar com o ensino fundamental que tipo de formação você teve?

Erica - Eu fiz o magistério, depois eu fiz Letras agora terminei a Psicopedagogia, então esta é a minha formação.

Entrev. - Erica e como foi que aconteceu o convite para participar do Programa Letra e Vida?

Erica - Como eu era ATP de Aceleração e tinha uma outra menina que coordenava a Oficina e fazia parte do Ciclo I, a ex-Dirigente quis dividir um pouco as funções ali, então pediu para que eu coordenasse o Programa, assim comecei a me envolver com a coordenação do Programa, lógico que nós passamos por uma triagem que foi um grupo de muitos coordenadores que passaram por esta triagem, este grupo tinha mais ou menos uns vinte, ficaram dez. O Programa começou, começamos a dar aula em pares, até que, isso foi de outubro a dezembro de 2003, no início de 2004 mudou a Dirigente, a menina também foi embora e ai eu tive que assumir tudo: Ciclo I e o Letra, só que veio uma outra para o Ciclo I, que assim, a gente não falava muito bem a mesma língua e eu tive que dar conta do Programa, pois saíram cinco formadores. Foi ai que a gente reestruturou as turmas e acabou cada um pegando uma turma e demos conta, ai fomos ampliando as turmas e depois vieram mais formadores, mais dois, mais três na verdade, e fomos dando conta de quase todos professores nossos, foi assim, muito interessante ter participado, ter coordenado, ter me envolvido na formação porque a gente acaba aprendendo muitas coisas, realmente a concepção, e que hoje isso te abrem outras portas ai fora no mercado de trabalho para você estar trabalhando esta questão mesmo de formação de professores.

Entrev. - Ter aceitado o convite logo no inicio do Programa te propiciou participar como formadora de quantas turmas mais ou menos, e qual foi este período de ingresso até a conclusão da última turma do Programa Letra e Vida?

Erica - Eu tive em 2003, peguei uma turma, depois na reestruturação eu fiquei com uma outra turma e ai eu fiquei até a metade do ano, só que ai eu já assumi uma nova turma que era a noite, na verdade assim, eu assumi, nós ficamos com essa turma, é eu assumi uma nova turma a noite em 2005, se eu não me engano, em 2004 não assumimos novas turmas não, ficamos com as que tínhamos assumido, nós demos continuidade. Em 2005, em 2004 a gente já fez uma relação no final, em 2005 abrimos mais turmas, eu peguei mais duas turmas à noite, depois eu deixei uma na metade do ano, que ai veio uma outra formadora e eu fiquei com uma turma só, depois nós abrimos mais turmas no ano seguinte onde eu peguei mais uma turma que era de manhã, então eu ministrava noite e manhã, quer dizer na verdade durante todo programa eu fiquei com três turmas, é porque a outra acabei nem contando porque nem cheguei a terminar o Módulo.

Entrev. - E durante todo este período de 2003 a 2007, como foi o seu processo particular de formação?

Erica - Ah! Eu acabei tendo que me empenhar mesmo, ler muitas coisas que tinham ali como referências bibliográficas, eu acabei despertando para fazer a pós que até então eu também não tinha esta expectativa, até porque o trabalho aqui dentro na Diretoria acaba exigindo mesmo que você se aprimore, e foi por ai, hoje eu leio, até hoje saem coisas novas a gente tenta melhorar o repertorio daquilo que a gente já tem sobre aprendizagem, porque a necessidade acaba fazendo com que você busque mesmo, não tem como.

Entrev. - E Erica como é que foi sua relação com os cursistas, no decorrer do Programa, você teve três turmas, no decorrer destes anos todos. Como era essa sua relação formadora frente as cursistas?

Erica - Assim como particularmente nunca tive problemas, muito pelo contrário, eu sempre mostrei que eu era alguém ali que tinha um pouco mais de experiência do que eles, em termos de aprendizagem e que a gente estava ali para uma troca. Eu acho que todo tempo eu tive essa relação muito afetiva, porque eu sou uma pessoa extremamente afetivas mesmo em sala de aula, nunca tiveram problemas com alunos nem nada. O que eu senti na verdade, a única coisa assim é a...O que eu sinto até hoje que de todas as turmas que eu formei existem algumas professoras que estavam atrás de um certificado, e que estavam ali ouviam, achavam legal, mas na verdade não iam por nada em prática, outras que estão mesclando, que isso ai é meio problemático, porque você não sabe se esta mescla, esse híbrido acaba dando certo e tem outra que arregaçaram as mangas mesmo e se empenharam e estão na concepção, então é, você sabe que é muito difícil mesmo você mudar, de uma concepção que você tem para outra, mas eu até brinco, se você tem muitas duvidas e melhor você continuar com o que você tinha, porque pelo menos o que você tinha você sabe dar conta, mas assim é, a preocupação maior é saber quanto por cento de tudo que fizemos aqui dentro está nesta concepção construtivista, que hoje é o carro chefe, não tem como, é a concepção do Estado da Prefeitura e muitas escolas particulares começaram a adotar, só que não adotam na integra, porque tem medo da comunidade, porque os pais querem lição no caderno e a gente sabe que no inicio não tem , até que a criança se alfabetize é um processo ali direto, tete a tete com a criança, tem, mas o que se tem é pouca coisa, que é muito na verdade, pois existem outras coisa por trás,mas saber quanto da rede conseguiu absorver realmente isso, eu acredito que tanto em termos de Leste 5 a gente pode por ai 50% eu vou jogar um pouco alto.

Entrev. - Você fala em certificação, para certificar presumo que houve uma avaliação, como é que aconteceu esta avaliação com os cursistas?

Erica – A avaliação ela era colocada em termos de presença, tinha que se ter 75% de frequência, as atividades que eram feitas, toda semana tinha que ser feita

atividade em sala de aula, algumas vezes algumas leituras e tínhamos que trazer as devolutivas dessas leituras, dessas atividades, então tínhamos um controle disso e também ao final de cada Módulo havia uma avaliação, na verdade assim não era para reter ninguém, mas para ver se a gente realmente não tinha que retomar alguma coisa no Módulo seguinte.

Entrev. - Não ia ter ninguém o quê?

Erica - Não, não ia ter ninguém retido com esta avaliação, a nossa avaliação era formativa, o tempo todo a gente estava avaliando o processo, então era mesmo para nós enquanto formadores medirmos o tínhamos que retomar, se algo não tivesse ficado claro ali no decorrer do Módulo.

Entrev. - E Erica essa preocupação você sentiu também por parte dos formadores, os seus formadores da CENP de estarem avaliando os formadores aqui da Diretoria, houve este momento, houve este espaço de avaliação do formador?

Erica - O único momento de avaliação do formador foi no início, quando foi feita uma triagem para ver se realmente o formador tinha condições ou não, depois nós passávamos por formação com alguém da CENP, mas era um estudo na verdade, ninguém estava ali avaliando se você tinha aquele desempenho ou não, lógico algumas pessoas se evidenciavam mais outras menos, mas todos ali dentro da proposta, mas eu acho que avaliação mesmo nossa, era nossa que era o que as cursistas traziam, se gostaram ou não, das OTs que a gente acabava fazendo um complemento e havia uma avaliação nossa aí, por escrita, então assim, avaliação da CENP, dizer \_ “ Ah! Avaliação” eu nunca vi neste sentido nunca teve, uma coisa mais rígida .

Entrev. - E qual a relação entre os formadores, você pode falar um pouquinho, como eram os momentos de estudo, como que acontecia essa interação entre os parceiros formadores?

Erica - No inicio a gente fazia semanalmente, depois a correria, uma série de coisas que a gente tinha que fazer aqui dentro da Diretoria acabava não sendo semanalmente, às vezes a gente se encontrava muito rapidamente decidia algumas coisas, vamos fazer assim, e tudo bem,ou alguém já trazia alguma coisa mais ou menos já encaminhada, sentava com os outros rapidinho,porque como já tínhamos uma certa experiência no processo, então não sentíamos necessidade tanta de falar nós vamos estudar isso ou estudar aquilo, o que era diferente durante um ano mais ou menos, nós vivemos este processo, porque nós tínhamos insegurança , então tínhamos que sentar no grupo mesmo,mas mesmo depois com essa questão de não estudarmos muito semanalmente, nós dávamos conta,a gente tentava ao máximo dar conta,é lógico como todo grupo sempre existe aquelas que contradizem algumas coisas,isso é normal em qualquer grupo,mas eu acho que a gente teve uma relação tranqüila que no decorrer do Letra, nós não tivemos problemas, muito pelo contrário,acho que a gente teve basicamente mais elogios do que pontos negativos.

Entrev. - E hoje já com o Programa concluído como você avalia, o que você pode me falar desse seu período de formação, desse período em especial do Letra e Vida, como da sua formação pessoal que foi promovida pela Secretaria?

Erica - Eu acho que foi um ganho muito grande, eu não esperava quando começou o programa, eu não tinha expectativa nenhuma quanto ao Programa, eu não sabia nem o que iria acontecer, sabia que a gente estava na berlinda e que tinha que ali dar conta de algumas coisas, mas não sabia que era uma imensidão, porque acabou sendo uma coisa muito grande, mas eu só tenho a agradecer, porque eu acabei me aprimorando muito, a cada encontro que você ia com as cursistas, principalmente no primeiro grupo, que eu falo que foram as cobaias , e depois os outros você já via que você tinha o domínio total e que você já não precisa de certas coisas,e a gente tinha no inicio muito cuidado com que ia falar pra não falar besteira,estudava muito para ver se era assim, até com o segundo grupo

mesmo, porque eu tenho as minhas pautas todinhas no caderno bonitinhas tudo o que eu dava, coladinho, arrumadinho está tudo guardadinho, pois isso vai virar prosperidade, eu falo : o registro se perpetua, eu até no segundo grupo eu sentava ia dar uma olhada para ver se eu tinha alguma dúvida ainda de alguma coisa , porque eu já sabia que perguntas viriam e mais ou menos o que viria então a gente já acabava indo bem preparada, que era mais fácil, o segundo grupo já foi bem mais fácil, o primeiro embora tenha sido tranquilo também, mas era mais difícil, existia uma ansiedade por parte da gente, nós estávamos lidando com formação, poderia sair alguma besteira, por isso eu falava:- \_\_ “ Olha eu estou também um pouquinho a frente de vocês”, então quando eu não sabia alguma coisa, eu falava: “ Então vou procurar me informar e a semana que vem a gente conversa”, porque ninguém sabe tudo, ainda mais que era uma coisa bem paralela, a formação que tínhamos da CENP e a formação que a gente dava ali no Módulo, mas eu só tenho a agradecer mesmo, porque me fez crescer muito profissionalmente, como pessoa, ter uma outra visão de uma concepção que até então eu até conhecia algumas coisas, mas também tinha como todo mundo tem, que no final dos anos 90, quando começou a fala do construtivismo , muitas coisas ainda não eram claras, porque eu fiz: “Teoria e Prática da Alfabetização, Por trás das Letras”, mas nenhum programa teve a clareza que teve o Programa Letra e Vida, que ai eu consegui entender mesmo a concepção a fundo e hoje quando falo, eu falo “ *com categoria*” .Cuidado com isso, cuidado com aquilo, isso era assim, não posso dizer que era, pois tem muita gente que ainda faz o tradicional, e hoje é assim, então vamos tentar separar e ver o que o construtivismo realmente pede, e que é a filosofia hoje de tudo, e não tem para onde fugir.

Entrev. - Hoje se você recebesse um convite em iguais condições objetivas, que eu senti na sua fala a escassez de tempo, o acúmulo de funções, de atribuições, você aceitaria?

Erica - Com certeza, porque trabalhar com formação de professores te acrescenta muito, é muito diferente você estar em sala de aula, tudo bem é um contexto, mas

trabalhar com o professor ali, ver que o professor pode produzir algumas coisas, que pode melhorar lá a ponta é uma coisa que ninguém paga, porque para mim, até hoje, cada vez que eu vou a um grupo, ou alguma outra coisa que eu faço diferente, uma palestra que eu vou dar, é sempre um ganho, mas tudo isso eu faço hoje porque o Letra e Vida acabaram me proporcionando mesmo, essa mudança de postura, porque eu acho que se eu não tivesse feito o Letra e Vida, eu estaria dando minhas capacitações como sempre dei,mas não seriam tão ricas quanto hoje elas são,porque acabamos por procurar outras referencias para estar se pautando para melhorar cada vez mais,pra mudar também,porque não se pode ficar sempre com a mesma fala, existe aquela concepção, mas temos que trazer outros autores,um outro embasamento teórico para poder passar coisas novas , as coisas que estão saindo ai.

Entrev. - Erica, hoje, o que você entende depois de toda essa trajetória ser formador?

Erica - É uma responsabilidade muito grande, você lida com cabeças e você lida praticamente de igual para igual, porque são professores, você pode estar mais avançada que eles, mas você lida de igual para igual, a gente tem que estar muito atenta para não distorcer certas coisas, para não colocar também a sua imagem em risco, ou você está muito elevada ou acaba caindo, então tínhamos que tomar todo um cuidado com as falas, com que vai trazer de novo, porque os professores que tinham um pouquinho a mais de conhecimento, qualquer coisa eles captam e vão te questionar, então você também deve estar preparada para estes questionamentos, hoje eu não tenho mais receio de dar palestras, de fazer capacitações, antigamente eu tinha, no inicio do Letra,eu também tinha muito receio de como seria, então eu ficava nervosa, vermelha,amarela azul e branca, gelada e tal, hoje engraçado, eu encaro como algo muito normal, muito natural sem constrangimento,sem grandes problemas.

Entrev. - Para finalizarmos, o quanto toda sua trajetória e sua experiência profissional foi considerada para você estar a frente como formadora em um programa tão vultoso como o Letra e Vida?

Erica - Foi porque assim, eu tive durante basicamente onze anos como coordenadora de escola, de uma escola para outra, e para outra, sai por opção e quando eu vim para cá.(Diretoria) o convite que eu tive da ex-Dirigente foi ;

“ *Eu estou trazendo você porque eu conheço o seu trabalho na escola e eu sei do que você é capaz*”, eu havia trazido um currículo um ano antes eu ainda estava atuando como coordenadora de escola, mas eu tinha muita vontade de trabalhar na Oficina pedagógica, e ai eu decidi um dia vir e trazer um currículo e conversei com a própria Dirigente,e ai ela disse que aguardaria um momento onde pudesse me direcionar, na verdade essa Dirigente ela olhava primeiro como você era, para depois te chamar,ela ficou me observando mesmo, e eu tive sorte de estar em uma escola que a gente tinha muitos projetos, a escola era bem conceituada,todo mundo se empenhava de igual para igual, diretor, coordenação, eu fazia realmente o pedagógico, até então em outras escolas eu fazia de tudo um pouco, e lá não, eu podia fazer o pedagógico,então tudo isso contou muito, e quando ela me chamou, depois de uma ano, ai ela disse :

“ *\_\_ Eu estou chamando porque eu observei você durante o ano inteiro na escola e eu do que você é capaz*”.Então realmente foi considerado todo meu trabalho que existiu, e quando eu vim assim, no inicio, eu sofri muito, a gente trabalha com outras pessoas, que as vezes, sente que você tem capacidade e ao invés de aproveitar esta capacidade,não, querem te podar,porque tem medo de que você possa sobressair , e que vá tirar o brilho, eu acho que não existe isso, todo mundo brilha, não existe estrela, eu nunca gostei de trabalhar com pessoas que acham que são estrelas, acho que existe sim um conjunto de estrelas que juntas formam uma constelação,então diante dos desafios que eu me empenhei mais, arregacei as mangas, fui mostrar meu trabalho e mostrar de realmente eu era capaz e que não adiantava tentarem puxar meu tapete, que eu tinha um trabalho a desenvolver e

que as pessoas não iam conseguir, e foi assim que eu sobrevivi aqui na Diretoria,estou aqui basicamente quase a cinco anos.

Entrev. - Tem mais alguma coisa que você gostaria de estar registrando?

Erica - Não, eu acho que faria tudo de novo, com todas as pedras no caminho, faria tudo de novo.

Entrev. – Olho, eu só tenho a agradecer a sua fala foi muito colaborativa, te agradeço de coração e se eu precisar vou te importunar novamente. Muito obrigada.

Erica - Fique a vontade, eu que agradeço, o que precisar estamos às ordens.

### **ANEXO 3**

#### **ENTREVISTA 2**

São Paulo, 23 de julho de 2007.

Diretoria de Ensino da Região Leste 5 da Capital da Cidade de São Paulo

Transcrição: Fabrícia

Entrevistada (nome fictício): Carla

Fab.- Bom dia Carla, já foi explicado a você o interesse desta entrevista, ainda resta alguma dúvida que possa ser esclarecida, para melhor explicitação de nossa conversa?

Carla: Não, este tudo certo e fico muito feliz em poder colaborar de alguma forma para composição de um trabalho acadêmico, visto que poucas são as oportunidades que temos de falarmos sobre nosso trabalho, ou melhor, de nossas vivências. Na correria do dia-a-dia estamos tão preocupados em cumprir os programas, planejamentos, com datas e horários, que esquecemos ou não nos permitimos conversar sobre nossas rotinas.

Fab.- Gostaria que falasse um pouquinho da sua trajetória pessoal e profissional?

Carla: Bem falar em trajetória já me faz pensar em retrospectiva, mas nada saudosista. Vamos lá, sou de uma família de muitos professores, de diversas áreas, acredito ter sido contagiada pela profissão, minha mãe é professora de Língua Portuguesa, e sempre admirei a forma com que tratava a educação e ainda trata, pois hoje, já aposentada ainda percebo em sua fala grande preocupação nesta área. Assim sendo, cresci envolta de livros, de planejamentos, de reuniões e de conversas que giravam entorno da sala de aula e do espaço escolar. Escolhi por

fazer o magistério, não por falta de opção, mas por acreditar que conseguiria de alguma forma trabalhar com pessoas, trocar experiências enfim ensinar e aprender. Cursei o antigo Magistério em uma escola pública, e ainda fiz o quarto ano em Especialização na Pré Escola. Na época já sentia que não tinha sido suficientes aqueles quatro anos de estudo, mas como pertencia a um sistema educacional, lancei-me na profissão.

Fab.- Lançar-se na profissão, explique um pouco melhor, por favor.

Carla: Na verdade lançar-se é uma forma branda de falar: cai literalmente em uma sala de aula, na flor dos meus dezoito anos, entrei como professora eventual em uma escola da rede estadual e para minha surpresa a professora titular foi apenas um dia e entrou em licença, assim a sala ficou comigo, e sendo a iniciante assumi uma primeira série, sem nenhuma experiência ou contato com a sala de aula e tudo mais que a rodeia. Era uma sala muito difícil, e hoje vejo quantos malabares precisei fazer para manter-me a frente daqueles alunos, contei com muita ajuda de outras duas professoras mais velhas e experientes, isso atenuou um pouco aquele misto de aflição e sentimento de impotência, cheguei a pensar que realmente não havia nascido para ser professora.

Fab.- E esse sentimento de não pertencimento a escolha profissional permaneceu muito tempo?

Carla: Na verdade, às vezes ainda questiono-me, diferentemente de outros tempos, hoje depois de vinte anos consecutivos trabalhando com educação, algumas ações ainda perturbam, principalmente a apatia de alguns colegas frente as inovações e a resistência no tocante a atualizações. Percebo um movimento positivo no que tange a interesse de profissionalização, mas infelizmente, também percebo uma falta de tentativas de implementação, de mudanças, de tentar com afincos colocar em prática o que temos estudado, em novas concepções que se mostraram eficazes.

Fab.- Carla ,acredito que durante estes anos todos você foi constituindo-se professora, gostaria muito de ouvir como foi seu ingresso, como foi convidada a participar como formadora do Programa Letra e Vida.

Carla: Bem, durante os anos em que trabalhei no chão da sala de aula, fui realmente lapidando meu lado profissional, tive oportunidades de participar de muitos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação de São Paulo, e de me permitir mudar. E claro, que as coisas não acontecem como num passe de mágica, ainda tropeço, caio, levanto e recomeço, mas com um diferencial: penso no *porque* as coisas aconteceram. E o convite para participar do programa foi mais ou menos assim, por ser uma pessoa engajada com as políticas educacionais e estar presente na maioria das oficinas e cursos, acabei por ter meu trabalho destacado, e o convite propriamente dito partiu de uma ATP da Diretoria de Ensino, este foi o primeiro passo (que foi muito importante, pois sem ele não participaria da fase seguinte). Depois desta indicação, passei por uma entrevista pessoal com uma das representantes da CENP, onde de um grupo de vinte pessoas, apenas duas foram escolhidas, e eu felizmente era uma delas. Em seguida, assustou-me um pouco a idéia de aceitar o convite para ser uma formadora de professores, pois ainda não havia trabalhado neste segmento. Mesmo sem saber muito bem sobre o todo do curso, resolvi aceitar o novo desafio.

Fab.-Tratando-se de um curso de Alfabetização para professores Alfabetizadores, o quanto sua experiência foi considerada?

Carla: Hoje passado o período de duração e atuação no Programa, iniciei com as turmas no final de 2004 e terminei minhas últimas turmas no final do ano passado 2006, posso te falar com tranqüilidade, que minha experiência anterior com alfabetização não foi considerada, na verdade nem me perguntaram se eu fui ou era uma professora alfabetizadora, o que pesou foi minha trajetória profissional e o meu desempenho enquanto docente, mesmo porque em nosso grupo de

formadores tínhamos de um tudo: psicólogos, filósofos, coordenadores, professor de língua portuguesa, professor de ensino fundamental, portanto acredito que este não foi um requisito dos mais relevantes, e deveria ser o primordial. Não posso desconsiderar que o trabalho que desenvolvi durante o tempo que trabalhei como professor de ensino fundamental, ajudou-me muito a articular toda a teoria que passei a estudar durante o Programa.

Fab.- Você acaba de me dizer que “passou a estudar durante o Programa”, fale-me de como aconteciam estes estudos.

Carla: Iniciamos o curso com os professores cursistas, apenas com algumas pautas à frente. Quando aceitei o convite, participei de um “intensivão” sobre a concepção do Programa, de como ele havia sido organizado, da forma com que ele seria veiculado junto aos professores e sobre as avaliações, durante três dias, durante oito horas precisei interar-me de curso que duraria dezoito meses, assustou-me, pois na verdade nem eu mesma sabia com profundidade aquilo que teria que articular com meu grupo. Depois destes três dias, quinzenalmente tínhamos um encontro com uma Formadora da CENP, com duração de oito horas, onde estudávamos a pauta pré-estabelecida no caderno do formador. Assistíamos ao vídeo e discutíamos o que era mais importante (aos olhos do formador), o tempo era muito escasso, pois as dúvidas emergiam a cada unidade, e muitas vezes precisei buscar socorro com outros formadores, mas não sei se dei conta das aflições dos professores, não sei se isso foi resolvido. O estudar passou a ser uma necessidade, apesar de ter feito a graduação, a pós-graduação, ainda não estava satisfeita com meus saberes, busquei então o mestrado, que me ajudou muito, principalmente na forma de investigar, de dialogar com autores que desconhecia isso facilitou meu trabalho frente ao grupo, mas o fato é que: somente as horas destinadas ao estudo prévio das pautas, assim como os encontros com os pares formadores, não eram e não são suficientes para estarmos à frente de um grupo de colegas experientes, que participam de cursos e programas em busca de novas expectativas e resultados.

Fab.- Carla, você fala em trocas de vivências com parceiros mais experientes, havia espaço para vocês, enquanto formadores estabelecerem este dialogo durante os encontros quinzenais?

Carla: Se eu falar que não houve espaço nenhum, estaria mentindo, mas frente às angustias, dúvidas, polêmicas que vivenciávamos durante o programa, o espaço que nos foi ofertado, foi mínimo, bem dizer insignificante. Percebo, o quanto perdemos, pois questões iminentes eram colocadas no grupo de professores cursistas, e que muitas vezes ficaram penduradas para serem retomadas depois, muitas vezes por perceber que estava praticando “*faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço*”, transgredi a pauta, personifiquei de acordo com as expectativas do meu grupo, buscava enriquecer a aula com exemplos e situações que muitas vezes eram trazidas por elas próprias, e conseguia um *feedback* excelente do grupo, neste momento sentia o peso e a importância de estudar, de pesquisar, de investigar, de ir além das pautas pré estipuladas pelo programa. Acredito que a função do professor, do multiplicador, do mediador, do professor-formador é, estar a todo tempo compondo-se, aprimorando-se, pois é só assim que conseguimos interagir com o outro, enxergando-o e vendo a si mesmo, com todas as fraquezas e dúvidas.

Fab.- Carla, além da possibilidade de participar do Programa como formadora e receber uma orientação direta da Secretaria de Educação, quais outros atrativos permearam o seu aceite pelo convite?

Carla: Você vai achar que estou brincando, mas não houve nenhum atrativo, ou benefício para que assumisse mais esta função, na verdade somaria esta a todos os outros compromissos que tinha assumido na rede. Deixa-me explicar melhor, quando fui convidada, estava na função de professor coordenador, portanto além deste encargo, assumi duas turmas de aproximadamente trinta e oito professoras cursista, sem ganhar nem um centavo a mais ou qualquer outra regalia, tinha que

administrar a escola de Ensino Fundamental I, onde trabalhava das 7h às 16h como Professora Coordenadora e ainda duas vezes por semana estar à frente de colegas de trabalho. E uma pena que as políticas públicas atuais, não valorizem o próprio investimento, pois depois de dois anos recebendo formação e atuando como formadora da Rede Estadual, não tenho grandes perspectivas, pois o Programa acabou em minha diretoria e nós, apesar de todos os pesares, não temos uma função definida e nem mesmo acabamos por compor um quadro estável de formadores, como previa a missão do programa, é uma pena.

Fab.- Caso recebesse um novo convite em condições semelhantes, aceitaria?

Carla: Sabe... Não sei, acho que não em um primeiro momento, pois hoje consigo ver com maior clareza a complexidade do Programa e do quanto fui ingênua em muitos pontos, aceitar um convite desses vai muito além do status, do dinheiro que poderia vir a receber, do deslocamento de uma função, engloba outros sentimentos, como estar aberta a novos conflitos, buscar novos saberes, mensurar o que já se aprendeu reavaliar-se frequentemente, estar disposta a conflitar-se, a se sentir incomodada, na verdade: A PENSAR, e hoje vejo o quanto isso dói. Falo em um primeiro momento, pois desafios são atrativos, pode ser que em iguais condições, não aceitaria, pois investi muito: tempo, dinheiro, estudo, esforços físicos e emocionais, para sentir-me sem perspectiva frente aos saberes que tive a oportunidade de participar, mas se as condições contemplassem um pouco o lado humano, intelectual e profissional, aceitaria sim, pois é inegável que muito de como estou hoje, foi fruto da inquietação que o Programa injetou em mim. Fazer parte de cursos, programas, oficinas, palestras, enfim de partilhar com colegas minhas vivências, foram experiências ímpares.

Fab.- Voltando um pouco em uma de suas falas anteriores, você mencionou que o Programa contava com avaliação, então te pergunto, como esta avaliação aconteceu para vocês formadores?

Carla: Para nós professores-formadores, diretamente não tinha uma avaliação, ela era feita na verdade pelos próprios cursistas, tínhamos um modelo de avaliação em um dos módulos, mas o adaptamos a nossa realidade, acredito que tal avaliação deixava muito a desejar, pois muitos dos cursistas escreviam aquilo que gostaríamos de ler. A avaliação, a meu ver, deveria partir inicialmente de uma auto reflexão, ou seja, ser uma auto avaliação, para que alguém fosse analisá-las pudesse perceber o que deveria ser ajustado, esse tipo de avaliação nunca aconteceu, o que gerou em nossa Diretoria uma comparação, inevitável, entre os formadores, pois ao passo que tínhamos formadores muito engajados, tínhamos aqueles que não descolavam da pauta nem um milímetro, acredito que uma avaliação pontual, com vistas ao aprimoramento do profissional formador seria de grande valia, principalmente para enriquecer o trabalho coletivo e repertoriar melhor aquele que porventura ainda não estivesse no ritmo do programa, integrando mais incisivamente na concepção proposta.

Fab.- E quanto à avaliação propostas aos professores cursistas, também foi insuficiente?

Carla: Sim, pois a avaliação era obrigatória, fazia parte do pacote do Programa, e hoje mais do que nunca vejo o quanto à massificação de conteúdos e informações são desnecessárias, tratar saberes diferentes, desconsiderar experiências e vivências de adultos, que eram nosso público alvo, foi uma ação ineficiente. A avaliação era igual para todos, com as mesmas questões, aplicada de forma tradicional, individual. Procuramos problematizar situações reais, como questões de prova, mas precisávamos verificar se na resolução das mesmas encontrávamos imbuídas marcas da concepção que estávamos trabalhando, questões muitas vezes que o professor acabava por entregar a sua concepção de trabalho. É estranho, mas vê-los em situação de verificar seus saberes, os colocava em pânico. O mais triste era depois de aplicada à avaliação, vermos durante as correções, o quanto ainda tínhamos em nosso grupo, professores turistas, que estavam ali apenas para receber um certificado, o quanto não estavam envolvidos com todo aquele caldo.

Fab.- Mesmo estes professores receberiam certificados?

Carla: Claro que sim, a avaliação fazia parte do pacote, como já falei anteriormente, a cursista na verdade, não deveria: extrapolar as faltas permitidas, entregar todos os trabalhos pessoais e realizar as provas, se fizesse tudo isso direitinho... Receberia o certificado.

Fab: Dessa forma, como você analisa a aprendizagem desses professores-cursistas?

Carla: Em alguns casos, a minoria, a aprendizagem não aconteceu, simplesmente porque houve uma escuta de informações, sem processamento algum, o que foi uma pena, algumas professoras saíram do curso sem grandes acréscimos em seus saberes, muito pela resistência das mesmas, e que infelizmente foram tão certificadas quanto as professoras mais engajadas e comprometidas. A aprendizagem foi significativa, é com pesar que não tenhamos uma continuidade do curso, essa reivindicação foi latente na fala das cursistas. Percebo uma enorme vontade de muitas em dar continuidade nos princípios proclamados pelo programa, mas não se sentem confiantes e seguras suficientes para caminharem sozinhas, acredito e o cotidiano nos mostra que há uma enorme tendência de se retomar o velho, o costumeiro, o tradicional, por se encontrar neste espaço uma falsa segurança de estar atuando de forma mais correta, ou melhor, dizendo, de forma socialmente e culturalmente mais apropriada.

Fab.- E quanto a você, vale à mesma afirmação, será que se não estiver engajada em algum programa de formação continuada, voltará a práticas mais tradicionais e de acordo com o senso comum, mais segura?

Carla: De forma alguma, o caminho que estou trilhando, acredito ser um caminho sem volta, mesmo porque hoje não conseguiria vestir aquela roupagem de outros

tempos, não sou a mesma professora e nem a mesma mulher de vinte anos atrás. As mudanças acontecem alheias às nossas vontades, estas são aleatórias, tem vontades próprias, agora imagine as mudanças que você conscientemente investiu, acreditou, apostou... estas não tem como serem revertidas. Posso lhe assegurar que mesmo distante de qualquer curso de formação institucional, estarei trabalhando na investigação de como aprimorar a relação entre docentes e discentes. Agora é como se não desse para parar, quero cada vez mais aprender. Respondendo a sua pergunta: não voltaria a práticas e ações em que não acredito mais.

Fab.- Carla durante nossa conversa, percebi o quanto foi importante para você exercer a função de formador, gostaria que explicasse qual o sentimento de ser formador, o que acredita ser relevante para atuar como tal?

Carla: Sabe Fabrícia, ainda não tenho muita clareza da essência de ser formador, o que aconteceu comigo, é que me distanciei um pouco da sala de aula e assumi um papel que nunca tinha desempenhado, e que gostei muito, mexeu muito comigo. Quanto ao fato de ser formadora, foi um misto de surpresas e decepções. Surpresas, porque tudo era novidade: o convite, o espaço de formação, a oportunidade de estar com formadores próximos da Secretaria da Educação, saber que estaria em um espaço que infelizmente muitos professores não tiveram oportunidade de estar, não vou negar que o curso me propiciou uma nova ótica sobre a Concepção Construtivista, sobre alfabetização e porque não dizer sobre estudar para compartilhar, mobilizou-me no ingresso ao mestrado e esta promovendo grandes anseios de partir para o doutorado, o Programa foi um grande impulsionador. Acredito que ser formador é exatamente esta constante busca pelo inacabado, pelo provisório, não se saciar apenas com uma linha de pensamento ou uma teoria que está mais de acordo com os interesses políticos. Agora, não posso deixar de mencionar as decepções, as frustrações pela falta de perspectivas providas pelo próprio sistema, que rege os programas da rede. Como o próprio nome diz: PROGRAMA tem começo, meio e fim, uma pena é que não se contemple continuidade, nem com segmento que envolve os programas e muito

menos com os recursos humanos que os fazem existir, e neste tocante incluo-me, pois tudo que aprendi que experienciei, se não houver novas oportunidades também se finda aqui. O que é uma judiação.

Fab.- Carla ,agradeço toda sua atenção, sua disponibilidade e lhe asseguro que sua contribuição foi importantíssima para este trabalho de pesquisa, assim como sua atuação frente ao Programa Letra e Vida. Muito obrigada, e caso seja necessário, voltamos a conversar.

Carla: Eu que agradeço pela oportunidade de falar um pouquinho sobre este trabalho que julgo ser tão importante, espero ter contribuído de alguma forma, e que sua pesquisa amplie o espaço de formação, principalmente que o professor formador, encontre espaços, tempo e oportunidades de atualizar-se, de repertoriar-se para atuar com maestria frente aos seus colegas, e que encontre em todo seu investimento pessoal o reconhecimento que merecidamente deva lhe ser conferido. Ser formador em uma sociedade em constantes mutações não é uma tarefa das mais fáceis, haja vista que somos atravessados pelas novidades, informações e globalização, o formador deve estar muito próximo de tudo isso, para realmente colaborar de forma positiva.

## **ANEXO 4**

### **ENTREVISTA 3**

São Paulo, 1 de agosto de 2007

Diretoria de Ensino da região leste da capital paulista

Transcrição realizada pela pesquisadora Fabrícia Barêa Gomes

Professora entrevistada sob nome fictício Márcia

Entrev. – Fale um pouco sobre sua experiência profissional.

Márcia - Eu me formei no magistério e depois optei pela graduação em psicologia. Então eu me casei, mudei para o Piauí, três anos antes de concluir a psicologia. Interrompi meus estudos nesse período, quando retornei à São Paulo, em 1991 e concluí o curso de psicologia e prestei o concurso em 1990 e ingressei em 1994. Nunca havia atuado como professora antes. Então comecei a trabalhar como efetiva, sem ter atuado na rede pública, minha experiência no magistério vinha de um pouco tempo em que atuei no particular, com crianças da educação infantil. Quando entrei em 94, comecei com uma 3ª série e até 2005 eu passei então dez anos diretor na sala de aula. Em 2005, optei pelo bolsa-mestrado e então saí da sala de aula para ficar na diretoria de ensino.

Entrev. – Da sua formação inicial, até 95, você tem uma lacuna de dez anos. Que experiências você diria que adquiriu nesse período?

Márcia – Nesse período, apesar de eu estar longe e ter trancado a matrícula no curso de psicologia, mas no Piauí eu atuei com crianças da educação infantil, em fase de alfabetização. Quer dizer que eu não me afastei da docência propriamente.

Entrev. – E o que te motivou a fazer o mestrado em 2005?

Márcia – Pelo fato de eu ter feito psicologia não me garantia que eu pudesse participar de alguns concursos ou mesmo ter uma progressão funcional, pois o curso de psicologia não é tido como um curso da educação, apesar de eu ter habilitação em psicologia educacional, mesmo assim não contava nada. Então, enquanto eu participava de um dos cursos de formação continuada oferecido pela rede estadual de formação de alfabetizadores, tomei contato com o projeto bolsa mestrado, me inscrevi na PUC para fazer o mestrado em psicologia da educação, fui aprovada e solicitei a bolsa que me foi concedida. Sendo assim, eu me afastei da sala de aula e fui para diretoria de ensino, onde fui convidada a participar como formadora do programa que havia realizado como cursista, o Letra e Vida.

Entrev. Como aconteceu esse convite para ser formadora e o processo de seleção-?

Márcia – Fui indicada pela minha formadora, e passei pela seleção da secretaria da educação. Mas da minha diretoria de ensino só tinha eu.

Entrev. – O que te motivou a aceitar esse convite?

Márcia - O que me motivou foi pelo fato de eu já conhecer o programa, me senti mais segura. Achei também que seria uma experiência importante para mim, atuar como formadora era algo novo e isso me motivou a aceitar o convite.

Entrev.-Como você lidou com esse deslocamento, de sair de cursista para ser formadora?

Márcia - Num primeiro momento foi angustiante, pois uma coisa é você ser cursista, outra é ser formadora e eu não sabia se daria conta ou não desse novo desafio. Eu achava que ser formadora era algo muito sério, tinha de se assumir uma responsabilidade que eu não sabia se daria conta, atender as expectativas das professoras cursistas e ajuda-las realmente, mas isso tudo foi amenizado durante os encontros de capacitação, e isso me ajudou muito.

Entrev. O que englobava essas capacitações?

Márcia - Os encontros de capacitação eram realizados pela pessoal da equipe da secretaria da educação, a cada quinze dias, 8 horas em que nós nos aprofundávamos um pouco mais nas questões da concepção construtivista. Mas, também não era uma formação, mas era uma capacitação que nos ajudava a lidar com os questionamentos feitos pelos cursistas, era uma formação imediatista, sem muito aprofundamento, mais superficial. Deu para me ajudar a me sentir mais segura.

Entrev. – O que você observava quanto seus parceiros do Letra, eles sentiam-se assim também?

Márcia - Eles também expressavam essa insegurança e discutíamos a respeito disso. E lá eu sentia que alguns formadores estavam menos preparados ainda que eu, e confesso que de certa forma isso me aliviava um pouco. Apesar dos encontros com o pessoal da secretaria muitas questões ficavam de fora, o tempo era escasso para discutirmos tudo. Também foi possível observar que alguns formadores também não estavam, a meu ver, comprometidos com a formação, porque não demonstravam tanto interesse quanto outros, durante os estudos, simulações ou discussões.

Entrev. Dentro dessa diversidade de formadores, o quanto você acha que sua experiência profissional foi considerada?

Márcia – Em nenhum momento ,eu acho, ninguém me perguntava o que eu havia aprendido nos anos que trabalhei em sala de aula. A única coisa que foi relevante nesse processo ,foi o fato de eu já ter sido cursista, porque os outros formadores, tornaram-se formadores antes de conhecer o curso ou realiza-lo como cursista, e isso eu acho que fez a diferença para mim.

Entrev. – Como você analisa que foi a sua atuação junto às professoras cursistas?

Márcia - Eu acho que, dentro do que o curso se propunha, eu dei conta. Apesar de ser difícil, pois muitas professoras já tinham mais de 20 anos de experiência em alfabetização, mais do que eu e isso gerava assim, em alguns momentos, era complicado falar de uma concepção nova para alguém que tinha mais experiência, e eu tinha assim um cuidado de não menosprezar esses saberes dessas professoras, coisa que outros formadores não faziam e essa questão dos saberes dos professores não eram tratadas, não havia uma preocupação, por parte do curso, para como nós lidarmos com isso. Mas eu pessoalmente, respeitava sim esse saber dos professores, muitas cursistas vinham não para aprender mais, mas sim ter a certificação, a fim de ter um bônus mais alto. Essas professoras, já no início do curso perguntam o que elas iam ganhar com isso? No que se referia a bônus. Então a gente tinha uma diversidade de cursistas muito grande, desde aqueles que queriam aprender e não conheciam a concepção, os que já conheciam mais queriam saber como transpor para prática e também os que estavam em busca apenas da certificação e essa diferença era um complicado para nós formadores. Esses que estavam atrás apenas da certificação ficavam nos colocando em xeque todo tempo, eram muito resistentes a proposta veiculada pelo programa, as perguntas sempre escondiam críticas sobre a proposta, não foi fácil ser formador não.

Entrev. – Quantas turmas você formou?

Márcia – As duas primeiras turmas que eu peguei eram grupos bem menos comprometidos, pois havia essa heterogeneidade de pessoas que tinham real interesse em aprender, mas a maioria estava lá por conta da certificação que viria ao final do curso. Ao todo eu tive 3 turmas, a última turma eram de pessoas mais interessadas que haviam ingressado a pouco tempo no estado e queriam muito aprender como alfabetizar e muitas delas, aceitavam mais a concepção, não

demonstravam tanta resistência, também eram mais jovens do que as turmas anteriores. Essas que já estavam mais tempo da rede, não participaram por vontade própria, mas foram de certa forma forçada a fazer o Letra e Vida, porque começou a ter um certo boato na rede que algumas salas seriam atribuídas por perfil e aí quem tivesse o Letra e Vida teria a preferência nessas atribuições e por conta disso tivemos inscrições em massa para o Letra, bem diferente de quando eu por exemplo, me inscrevi para o curso como cursista. Como nas 1ª turmas, não havia progressão funcional e o Letra ainda não tinha a fama que atingiu depois, os que se inscreviam queriam mesmo investir na própria formação.

Entrev. – Você fala em certificação, quais os critérios de avaliação a que os cursistas foram submetidos para recebê-la?

Márcia – Na verdade, todos iriam receber a certificação, independente do resultado da avaliação, essa era uma mera documentação, a única possibilidade de não certificar alguém seria no caso de faltas, mas não de aprendizagem. Embora nós formadores aplicássemos avaliações ao final de cada módulo e também de darmos devolutivas sempre a partir das atividades entregues. Com a preocupação de estar desfazendo possíveis assimilações deformantes.

Entrev.- E vocês enquanto formadores participaram ou foram submetidos a algum tipo de avaliação externa?

Márcia – Não, nenhum tipo. Somente durante a seleção fomos submetidos a uma simulação de uma aula com a pauta já estipulada.

Entrev.- O que você diria sobre avaliação nesse caso?

Márcia – Quanto ao fato da avaliação não ter sido realizada, penso que isso impede um aprofundamento maior nas questões referentes a próprias teoria, como também um maior questionamento e reflexão da atuação do formador perante aos

cursistas. Também em nenhuma oportunidade fomos convidadas a fazermos uma avaliação do curso para a Secretaria, onde pudéssemos sugerir redirecionamentos, ou mesmo comentar nossas dificuldades e as expectativas das cursistas, muito menos sobre o resultado de nossa atuação.

Entrev. – Hoje como formadora, como você analisa a sua formação?

Márcia - Hoje, por ter vivenciado e concluído todo o processo de formação eu acho que a formação oferecida não foi aprofundada tanto quanto deveria, o cerne de algumas questões não foram atingidos. Os professores reclamavam de algumas condições que interferiam em sua prática pedagógica e as pautas do programa não contemplavam essas questões, a formação dos formadores também não favoreceu a reflexão mais aprofundada sobre inúmeras questões que também nos afligiam como formadores e professores, a formação ao meu ver parecia ser superficial apenas. Talvez, essa seja uma questão que dificulta aos professores cursistas a compreensão de como poderiam modificar sua prática em sala de aula.

Entrev. Se você voltasse a ser convidada para atuar, nas mesmas condições que atuou anteriormente, aceitaria o convite?

Márcia – Eu acho que hoje eu pensaria mais antes de dar a resposta, não aceitaria prontamente. Não por insegurança, mas por precaução. Iria primeiro querer saber com clareza os objetivos, a teoria, o tempo do programa e também gostaria de saber que espaço eu teria para agir autonomamente no curso, isto é seria eu seria vista como mero transmissor ou um formador de verdade. A partir dessas informações eu tomaria minha decisão.

Entrev.- Gostaria de falar mais alguma coisa?

Márcia – Não, acredito que de forma geral consegui te passar um pouco deste período profissional da minha vida, espero que tenha te ajudado de alguma forma

e coloco-me à disposição na eventualidade de uma próxima conversa. Gostei muito deste nosso bate papo, fez-me reavivar a memória, mesmo que não tão distante.

Entrev.- Eu que te agradeço pelo: tempo, respeito e carinho.

## **ANEXO 5**

### **ENTREVISTA 4**

São Paulo 18 de julho de 2007

Diretoria de Ensino da região leste da capital paulista

Transcrição realizada pela pesquisadora Fabrícia Barêa

Professora entrevistada sob nome fictício- **Dóris**

Fab. - Bom dia, já foi explicado a você o objetivo desta investigação? Resta alguma dúvida?

**Dóris** - Não resta dúvida.

Fab. - Conte um pouco de sua trajetória profissional, o porquê de sua opção pelo magistério e sua formação inicial.

**Dóris** - Bom, na verdade meu interesse inicial não era o de ser professora, mas por conta de não ter condições de realizar um outro curso acabei fazendo o magistério, na rede pública de ensino, me formando em 1986. Comecei minha atuação em sala de aula antes de mesmo de me formar, atuando como professora eventual, como não podia receber essas aulas contavam como estágio, depois que me formei continuei atuando nas séries iniciais do ensino fundamental por 18 anos consecutivos na sala de aula. Me casei, tive duas filhas, somente em 2001 consegui retornar então à universidade onde cursei o curso de Pedagogia, com duração de 3 anos, essa opção foi reforçada pela Lei que dizia que o professor que não tivesse a formação superior não poderia continuar atuando como tal. Nesse ínterim eu havia participado de cursos de formação continuada oferecidos pela rede, sempre me interessei em aprender mais coisas sobre alfabetização, principalmente. Antes de concluir a graduação eu já tinha realizado os cursos: Alfabetização teoria e Prática, Por trás das Letras, Projeto Ipê, entre várias outras

orientações técnicas que eram oferecidas pela diretoria de ensino que na época ainda se chamava delegacia de ensino.

Fab.- Nesse tempo entre a formação do magistério até chegar a universidade como é que você lidava com as teorias vistas nos cursos dos quais havia participado?

**Dóris-** Bom, eu gostava muito da teoria que era veiculada nos cursos, em sua maioria o referencial era Emília Ferreiro e a Psicogênese da língua escrita, mas quando adentrava a sala de aula eu percebia que havia uma impossibilidade de aplicação do que era visto no curso e do que acontecia na sala de aula. Quando fui para faculdade achei que ali eu resolveria essa questão, eu tinha muitas expectativas de que o curso de pedagogia fosse sanar muitas dúvidas e dificuldades. Então em 2001 eu comecei a faculdade que concluí em 2003.

Fab. - Fale um pouco de como você se sentiu após a conclusão da graduação?

**Dóris-** Bom, bem antes do término do curso eu percebi que o curso não corresponderia ao que eu procurava. As aulas mantinham as teorias separadas da realidade da sala de aula. Tanto que muitas vezes durante o curso eu argumentava sobre essa lacuna deixada pelo curso, os problemas que aconteciam na sala de aula não chegavam a ser discutidos, estavam apartados das ementas das aulas, parecia que os professores desconheciam a realidade da escola pública, e isso me causou muito descontentamento.

Fab. E diante desse descontentamento qual foi seu movimento?

**Dóris-** Bom, a princípio eu decidi fazer uma complementação em gestão educacional, por uma questão burocrática, pois meu curso não dava essa habilitação, eu havia conseguido na graduação habilitação para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, então faltava a gestão e eu fiz em um ano de curso.

Depois motivada pelos conflitos da sala de aula eu decidi ir para o mestrado, e desenvolver minha pesquisa sobre a formação continuada de professores, tema que eu conhecia bem pelo menos como participantes de me vários cursos depois como formadora do Letra e Vida.

Fab. - Nessa sua trajetória como foi considerada sua valorização, ela aconteceu?

**Dóris-** Eu acho que ninguém valoriza a experiência profissional do professor, o que se valoriza são as suas certificações, durante nossa atuação a gente constrói saberes que nos ajudam a superar inúmeras dificuldades, mas a academia pouco quer saber das saídas que encontramos para lidar com os problemas emergentes da sala de aula. Mas, eu acho que quando fui chamada para ser formadora do Letra e Vida esse “saber” foi considerado, não digo valorizado, mas considerado.

Fab.- Conte como foi o convite para ser formadora, como ocorreu essa escolha, quais critérios basearam essa escolha?

**Dóris-** Olha, eu desconheço os critérios que condicionaram as escolhas dos formadores, diante da variedade de profissionais que atuou como formadores eu acho que eles nem existiram. Mas no meu caso, uma ATP que me conhecia dos cursos de formação continuada me fez o convite. Então eu vim para uma reunião na diretoria de ensino e eles explicaram que a intenção era de oferecer aos professores um programa de formação continuada de professores alfabetizadores para toda a rede, e que eles precisariam de formadores. Então eu aceitei participar da seleção. Tivemos três dias inteiros de “curso”, onde foi explicado o que seria o curso, o referencial teórico, a metodologia, foi apresentada parte do material, porque na íntegra ainda estavam na gráfica. Nesses dias tivemos uma espécie de aulas, analisamos situações via vídeo, e fizemos no último dia algumas simulações, depois desse processo eles selecionaram aqueles que poderiam atuar como formadores, de um grupo de aproximadamente 50 pessoas, ficaram 12 e eu estava entre elas.

Depois explicaram que nós não receberíamos para atuar como formadores, que dentro de nossa carga horária assumiríamos mais esse desafio e mesmo assim eu decidi aceitar. Iniciei como formadora mesmo sem conhecer o curso na íntegra, estávamos apenas algumas unidades à frente das cursistas.

Fab. -O que te motivou a aceitar esse convite, diante dessa falta de atrativos?

**Dóris-** Acho difícil explicitar um motivo específico, eu diria que foram inúmeros os motivos, a oportunidade de fazer algo que eu ainda não havia feito, de aprender coisas diferentes, mas principalmente talvez a oportunidade de mudar o papel que até então eu tinha assumido profissionalmente de professora, passando para formadora de professores, mesmo sem que se acenasse nenhum ganho a mais por isso.

Fab.- Depois de ser selecionada como ocorreu a formação que vocês receberam para atuar como formadores?

**Dóris-** Bom, nós tínhamos encontros quinzenas com o grupo de formadores da CENP, nós estudávamos as pautas que seriam trabalhadas junto aos professores, estávamos sempre uma duas pautas à frente do que seria desenvolvido com os cursistas.

Fab. - Essa formação foi suficiente?

**Dóris-** A princípio me parecia sim ser suficiente, eu aprendi muito, mas quando começamos os encontros com as professoras cursistas, aí foi um choque, porque elas tinham expectativas que estavam na contra-mão do que o curso propunha. Elas queriam discutir as dificuldades com os alunos que não avançavam, com a falta de trabalho coletivo, queriam dicas de atividades e o curso, tinha outro configuração, até porque ele não tinha como objetivo resolver as questões trazidas pelas professoras, então nesse momento eu vi no que eu tinha me metido...

Fab. - Na sua formação havia espaço para se tratar sobre o que as cursistas traziam para os encontros?

**Dóris-** Esse foi o grande nó, as nossas formadoras compreendiam nossa aflição, diziam que os professores queriam mesmo receitas, mas que nós estávamos lá para cumprir o programa que já tinha definido um norte, que não condizia com o que as professoras diziam, então o curso não apontava saídas para esse problema, elas diziam é assim mesmo, e voltavam a discutir as pautas dos encontros.

Fab.- As pautas estavam de acordo com a concepção que você pregava às cursistas?

**Dóris-** As pautas sim, estavam de acordo com o que o curso pregava, mas a forma como esses encontros aconteciam divergia-se do que eles pregavam. Era uma espécie de faça o que eu falo e não faça o que eu faço. Os encontros de formação nossos eram expositivos, com o nosso formador, explicando o conteúdo sugerindo argüições para fazemos com os cursistas, mas não consideraram nossos saberes, nossas experiências e nem os nossos conflitos que aumentavam diante da cobrança dos professores.

Fab. - Como os demais formadores do seu grupo lidavam com isso?

**Dóris-** Nem todo mundo sentia isso que eu senti, muito criticavam os cursistas dizendo que eles nunca estavam satisfeitos, que eles reclamavam por tudo, que eram desinteressado, etc...Eu via por um outro ângulo e acho que isso tem a ver com o fato de eu ter sido professora alfabetizadora, eu compreendia as angústias dessas cursistas, mas os formadores que não tinham tido a experiência de alfabetizar criticavam muito as cursistas, não percebiam o que estava por trás das

suas cobranças ou expectativas então no meu grupo muitas vezes eu não sentia “ouvida”.

Fab. - Vocês eram regidos pela mesma pauta, pelo mesmo programa, mas a partir do que você disse antes, como é que esses formadores lidavam com as temáticas do curso?

**Dóris**- Bom, o que acontecia era que cada um imprimia as suas falas o que tinha ou não vivenciado, as cursistas começaram a comparar a atuação dos formadores, alguns eram muito criticados, porque por exemplo, segundo elas, eles só liam o tempo todo, enquanto outros escapavam as vezes das pautas para tratar questões que as cursistas pediam. Ou seja, a atuação dos formadores era muito diferente, e isso também gerava outras críticas.

Fab. - Então, como você avalia isso?

**Dóris** - Ah, eu acho que a escolha dos formadores não foi criteriosa, colocar um professor que nunca alfabetizou, por exemplo, para dizer para professores experientes como é que se alfabetiza é no mínimo um contra-senso, ele perde sua legitimidade formador, e isso acaba comprometendo o curso que por melhor que seja, se ele não chaga bem lá na ponta, estamos jogando fora tempo, dinheiro e confiança dos professores.

Fab. - À partir disso tudo, como você avalia a formação oferecida aos cursistas?

**Dóris** - Bom, eu acho que ela teve muitas diferenças de grupo para grupo, justamente por conta do que falei antes, ou seja, do preparado dos formadores, e também com a formação que tivemos foi difícil avançarmos muito também. Por exemplo, quando eu comecei a dar o curso eu ainda nem o conhecia na íntegra, então pendura algumas questões que seguido nossos formadores seriam revistas mais adiante, mas eu não sabia quando e nem como...Isso nos fazia sentir que

estávamos falhando com os cursistas, pelo menos eu sentia assim, acho que nossa formação foi insuficiente para o tamanho da responsabilidade que assumimos. Esse foi o grande nó, as nossas formadoras compreendiam nossa aflição, diziam que os professores queriam mesmo receitas, mas que nos estávamos lá para cumprir o programa que já tinha definido um norte que não condiziam com as expectativas das professoras.

Fab.- Quanto tempo você atuou como formadora e quantos professores formou? Em algum momento o curso propôs algum tipo de avaliação para os formadores?

**Dóris-** Bom, eu atuei de 2003 a 2006, todo o tempo desde a implementação das primeiras turmas até o término do curso, eu formei 6 turmas, cerca de 250 professores eu creio.

Fab. - Você teve tempo para se sentir formadora, como você se enxerga hoje, após essa experiência?

**Dóris-** Olha, eu acho que a gente é o que a gente faz, mas não só isso porque tudo o que já fiz me constitui também eu acho que sou uma professora que teve a oportunidade de dividir experiência e discutir a prática docente, mas não me sinto como formadora, até porque passado o programa retornamos ao que éramos antes, professoras, a função de formadora não se configurou na rede. Eu hoje, olhando para esse processo me sinto usada, porque tive atuação num programa onde foi portadora de saberes que nem sempre estavam de acordo com o que eu acreditava, ou pelo menos saberes que seriam difíceis de serem aplicados nas salas de aula, pelo menos diante das condições objetivas dos professores. Por isso muitas vezes eu tomei a liberdade de criticar alguns princípios veiculados pelo programa, porque eu não tinha cara de defender certos princípios que sabia que não seriam factíveis de serem aplicados pelas cursistas.

Fab.- Hoje o que pensa ser necessário para considerar-se um formador.

**Dóris-** Eu acho que primeiramente tempo, ninguém dorme professor e acorda formador e o tempo fundamental, nós não tivemos tempo de nos tornarmos formadores porque tudo foi muito corrido, com muitas turmas, com uma carga de trabalho estressante, sem apoio muitas vezes e nem parceiros para com os quais partilharmos o que sentíamos nos encontros. Acho que toda formação demanda tempo e para se tornar formador, há que se garantirem as condições mínimas para tal. Você não faz um curso de medicina e sai fazendo cirurgias cardíacas sem antes fazer uma residência, por exemplo, mas nós fizemos isso, saímos reproduzindo um saber que muitas vezes nem dominávamos.

Fab .- Diante de um novo convite para atuar como formadora de professores, em condições semelhantes a essas, você aceitaria?

**Dóris-** Nessas condições não. Mas, aceitaria se fossem garantidas condições de atuação, com tempo, carga de trabalho menor, e apoio para estudo e reflexão

Fab. -Todo esse contato te conduziu a outros estudos ou não?

**Dóris-** Bom, também motivada pela questão da formação continuada optei em ir para o mestrado e desenvolver lá minha pesquisa sobre a formação continuada, o fato de atuar como formadora nesse programa foi fundamental nessa minha opção.

Fab.- Gostaria de dizer mais alguma coisa?

**Dóris-** Ah, eu gostaria de dizer que minha crítica aqui não foi com relação a proposta geral do curso, mas a forma como ele foi implementado na rede, são coisas diferentes que eu gostaria que ficassem claro. Até porque eu não seria A formadora de um curso que fosse contra o que eu acredito com relação à alfabetização. Só isso!